

Б. Р. Мандель

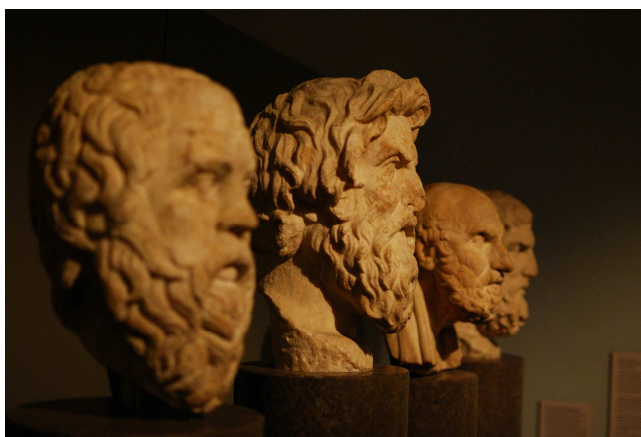
Философия образования

Учебное пособие

Б. Р. Мандель

Философия образования

*Учебное пособие
для обучающихся в магистратуре*



DirectMEDIA

**Москва
Берлин
2017**

УДК 37.013.73

ББК 7

М 23

Мандель, Б. Р.

М23 Философия образования : учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б. Р. Мандель. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. – 501 с.

ISBN 978-5-4475-9216-5

Учебное пособие создано для магистрантов как будущих преподавателей высших учебных заведений, готовящих психологов, педагогов, журналистов, PR-менеджеров, философов, ученых-гуманитариев. Пособие представляет собой курс с инновационным расположением учебного материала в соответствии с модульным распределением тематики.

Учебное пособие создано на основе разработанных и апробированных программ в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС-3+) по специальностям «Психология», «Педагогика», «Журналистика», «PR и СМИ», «Философия».

Материалы пособия имеют модульное расположение тем и собраны на основе исторических и современных сведений с обращением к целому ряду смежных дисциплин: педагогики, дидактики, педагогической психологии, психологии личности, возрастной психологии, социальной психологии и т.д.

Каждая тема завершается вопросами и заданиями по изученному материалу, а после модулей идут списки тематики семинаров, литература к ним.

Учебное пособие содержит значительное число ссылок и пояснений, содержащих сведения об упоминаемых авторах и толкования терминов.

Учебное пособие содержит общий список литературы по дисциплине, примерный список вопросов для самоподготовки, примерную тематику рефератов, статей, примерные темы магистерских диссертаций, задания для самостоятельной работы, образцы тестов, глоссарий.

Книга будет полезна и интересна не только магистрантам, будущим психологам и педагогам, философам и журналистам и PR-менеджерам, но и всем, интересующимся философией образования как актуальной, динамичной, активно и быстро развивающейся теоретической и практической составляющей современной науки и практики не только в нашей стране, но и за рубежом.

УДК 37.013.73

ББК 7

ISBN 978-5-4475-9216-5

© Мандель Б. Р., текст, 2017

© Издательство «Директ-Медиа», оформление, 2017

Введение

Философия образования и науки является динамично развивающейся областью исследований, что непосредственно связано с потребностями теоретического анализа образования как сложной специализированной системы, ее истории, современного состояния и перспектив развития.

Цель нашего курса – сформировать у будущих магистров представление о современных тенденциях и противоречиях развития образования в контексте формирования инновационного общества, выявить основные направления трансформации мировой образовательной системы, определить факторы эволюции образования в современном мире.

Основные задачи учебного курса:

в области педагогической деятельности:

- изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания и развития;

- организация процесса обучения и воспитания с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям юношей и девушек, и отражающих специфику предметной области;

- организация взаимодействия с коллегами, социальными партнерами;

- использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе, информационных, для обеспечения качества образования;

- осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры;

в области научно-исследовательской деятельности:

- анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач;

- проектирование, организация, реализация и оценка результатов научного исследования в сфере образования с использованием современных методов науки, а также информационных и инновационных технологий;

- организация взаимодействия с коллегами, социальными партнерами, при решении актуальных исследовательских задач;

- использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе, информационных, для решения научно-исследовательских задач;

- осуществление профессионального и личностного самообразования, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры, участие в опытно-экспериментальной работе;

в области управленческой деятельности:

- изучение состояния и потенциала управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа;

- исследование, проектирование, организация, и оценка реализации управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы;

- организация взаимодействия с коллегами и социальными партнерами, при решении актуальных управленческих задач;

- использование имеющихся возможностей окружения управляемой системы и проектирование путей ее обогащения и развития для обеспечения качества управления образованием;

в области проектной деятельности:

- проектирование образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса;

- проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов;

- проектирование содержания новых дисциплин и элективных курсов, а также форм и методов контроля и различных видов контрольно-измерительных материалов, в том числе, на основе информационных технологий;

в области методической деятельности:

- изучение и анализ профессиональных и образовательных потребностей и возможностей педагогов и проектирование на основе полученных результатов маршрутов индивидуального методического сопровождения;

- исследование, проектирование, организация и оценка реализации методического сопровождения с использованием инновационных технологий;

- организация взаимодействия с коллегами и социальными партнерами при решении актуальных научно-методических задач;

- использование имеющихся возможностей образовательной и социальной среды и проектирование новых сред, в том числе, информационных, для обеспечения развития методического сопровождения;

в области культурно-просветительской деятельности:

- изучение и формирование культурных потребностей и повышение культурно-образовательного уровня различных групп населения, разработка стратегий просветительской деятельности;

- создание просветительских программ и их реализация в целях популяризации научных знаний и культурных традиций;

- использование современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач;

- формирование художественно-культурной среды, способствующей удовлетворению культурных потребностей и художественно-культурному развитию отдельных групп населения.

Курс «Философия образования» является обязательным элементом профессиональной подготовки магистра, формирующим базовые представления о процессах обучения и воспитания людей в обществе. «Философия образования и науки» к общенаучному циклу и обеспечивает логическую взаимосвязь между общеобразовательными и профессиональными дисциплинами.

Выпускник по направлению подготовки «Философия образования» с квалификацией (степенью) «магистр» в соответствии с задачами профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы должен обладать следующими компетенциями:

а) общекультурными (ОК):

- способен совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);

- готов использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК- 2);

- способен к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности (ОК- 3);

- способен формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач (ОК-4);

- способен самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе, в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности (ОК-5);

- готов работать с текстами профессиональной направленности на иностранном языке (ОК-6);

б) профессиональными (ПК):

общепрофессиональными (ОПК):

- готов осуществлять профессиональную коммуникацию на государственном (русском) и иностранном языках (ОПК-1);

- способен осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру (ОПК-2);

в области педагогической деятельности:

- способен применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях (ПК- 1);

- готов использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2);

- способен формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3);

- способен руководить исследовательской работой обучающихся (ПК- 4);

в области научно-исследовательской деятельности:

- способен анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5);

- готов использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач (ПК-6);

- готов самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (ПК-7);

в области методической деятельности:

- готов к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов (ПК-8);

- готов к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области (ПК-9);

в области управленческой деятельности:

- готов изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа (ПК-10);

- готов исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-11);

- умеет организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения, реализации опытно-экспериментальной работы (ПК-12);

- умеет использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении образовательным учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт (ПК-13);

в области проектной деятельности:

- готов к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-14);

- способен проектировать формы и методы контроля качества образования, а также различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе, на основе информационных технологий и на основе применения зарубежного опыта (ПК-15);

- готов проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения (ПК-16);

в области культурно-просветительской деятельности:

- способен изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения (ПК-17);

- готов разрабатывать стратегии просветительской деятельности (ПК- 18);

- способен разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций (ПК-19);

- готов к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач (ПК-20);

способен формировать художественно-культурную среду (ПК-21).

В результате освоения дисциплины студент должен:

знать:

- современные парадигмы в предметной области науки;
- современные ориентиры развития образования;
- теоретические основы организации научно-исследовательской деятельности

уметь:

- анализировать тенденции современной науки, определять перспективные направления научных исследований;
- использовать экспериментальные и теоретические методы исследования в профессиональной деятельности
- адаптировать современные достижения науки и наукоемких технологий к образовательному процессу.

владеть:

- современными методами научного исследования в предметной сфере;
- способами осмысления и критического анализа научной информации;
- навыками совершенствования и развития своего научного потенциала.

Модуль I

Философия образования и современная наука

Тема 1. Философское понимание сущности образования: исторические корни и разность мнений

Философия образования как область педагогических исследований.

Значимость и специфика философии образования.

Философия образования в свете различных концепций.

Философия образования в России: история и современные тенденции.

Философия образования как особая область исследования формируется во второй половине XX века в западном обществе. В 90-е годы и в нашей стране этот феномен становится предметом обсуждения, споров между педагогами, философами, социологами и культурологами. Однако, как ни разноречивы суждения и оценки в определении статуса нового направления, проблематики исследования, база для работы и выводов философского и педагогического характера уже создана.

Философия образования – область педагогических исследований на стыке наук о человеке. Результаты данных исследований – междисциплинарное, интегративное знание, являющееся фундаментальной основой решения проблем теоретического и прогностического, проективного характера. В нашей педагогике исследования такого уровня ранее относили к методологии.

В развитии педагогической теории и практики философия образования призвана выполнять регулятивную функцию, задавать направление и границы исследовательских поисков. Она должна, без сомнения, вписываться в культурную доминанту времени и тем самым способствовать выбору стратегий образовательных систем, адекватных позитивным

тенденциям общественного развития, современным духовным исканиям человечества.



Дж. Дьюи

Исследования в области философии образования, связанные с своеобразным, необходимым в данном случае объединением социологических, культурологических, философских, экономических, политических, биологических, психологических и других знаний – это еще и условие преодоления некоей изолированности современной отечественной педагогики от общемировых процессов культурного, научного, политического и социального развития, повышения ее концептуально-теоретического уровня, усиления ее роли и значения в определении перспектив образования, в разработке современных образовательных программ, проектов разного уровня и масштабов.

У нас, кстати, есть проблема и самим с термином *философия образования*.

В российской традиции, термин «образование» не идентичен термину «воспитание» – так что, даже, может быть, следовало говорить и о *философии воспитания*? Под философией

понимается «философствование», «мудрствование», «познание сущего» – и это не всегда приводит в область социальной/педагогической практики. Хотя педагогическое знание, без сомнения, имеет своими компонентами философские теории, концепции, категории.

Итак, философия образования (англ. *philosophy of education*) – область философского знания, имеющего своим предметом образование. Наука наша, несмотря на то, что складывается окончательно совсем недавно, ведет отсчет своей истории с начала XX века. И родоначальником философии образования в мире считается Джон Дьюи¹.

Во многих странах мира философия образования сегодня – область с вполне устоявшимся дисциплинарным статусом, представленная [в университетах] отдельными кафедрами, прежде всего, на факультетах философии и или факультетах образования.



А. Уайтхед

Дж. Дьюи обосновал существование и предмет философии образования как детерминированный природой самой фило-

¹ **Джон Дьюи** (1859-1952) – американский философ и педагог, представитель философского направления *прагматизм*. Автор более 30 книг и 900 научных статей по философии, социологии, педагогике и др. дисциплинам.

софии. Подобную позицию разделял и второй из основоположников англо-американской традиции философии образования А. Уайтхед².

В 60-х годах XX в. отношения философии и образования, история становления философии образования и пр. были подвергнуты довольно глубокому анализу, выявившему различия в позициях «философии и образования», «философии в образовании», «философии для образования» и «философии образования» и предложено понимать *философию образования как область системных исследований*. Скорее всего, выделение философии образования стоит рассматривать как часть общего выделения дополнительных предметных сфер связанных с расширением понимания философии – философии сознания, философии языка, философии деятельности и т.д.



Л. Витгенштейн

² **Альфред Норт Уайтхед** (1861-1947) – британский математик, логик, философ, составивший основу логицизма и теории типов. После Первой мировой войны преподавал в Гарвардском университете, разработал собственное платоническое учение («философия процесса»).

Сегодня подчеркивается значимость философии образования именно для педагогов, так как специфика ее связана с следующим:

- что должно разрешать сомнения педагогов в ценности образовательных усилий;
- что определяет для педагогов место происходящего процесса в фундаментальном порядке вещей, причем, в гармоничном соотношении с этим порядком;
- что, в итоге, приводит педагогов к пониманию высшей цели собственной образовательной работы.

В XX в. в сфере философии образования просто не могли не возникнуть различные направления, связанные с основными философскими течениями.

Кратко о них.

Аналитическая философия образования развивалась с нач. 60-х гг. в США, Англии, Австралии.

Отношение аналитической философии к образованию вытекает из ее фундаментальных положений. Аналитическая философия отвергает необходимость познания бытия, смысла жизни и передачи знания. Историческая функция любой классической философской системы состоит в формулировании директив высокого уровня, создающих практику образования и организующих инструменты, при помощи которых можно было бы ее осуществлять. В рамках аналитической философии изучение онтологических, этических, аксиологических, эстетических и прочих вопросов возможно только через высказываемые суждения. Поэтому *построение философии образования с позиций аналитической философии возможно только как построение философии языка*. Обычно аналитики обращаются к работам Л. Витгенштейна³, в которых наиболее четко изложен аналитический

³ **Людвиг Йозеф Иоганн Витгенштейн** (1889-1951) – австрийский философ и логик, представитель аналитической философии, один из крупнейших философов XX века. Выдвинул программу построения искусственного «идеального» языка, прообраз которого – язык математической логики. Философию понимал как «критику языка». Разработал доктрину логиче-

проект. «Философия имеет своей целью выявление логики мысли»⁴ – провозглашает Витгенштейн. Согласно Витгенштейну, философская деятельность состоит в разъяснении суждений. Без философии мысли остаются неясными и темными. Ее задача состоит в том, чтобы делать их ясными и очертить их границы. Данный вывод позволяет автору и его соратникам определить задачу философии образования в создании методов, способствующих внесению ясности в наши мысли и наши речевые суждения об образовании. «Работа философа состоит в том, чтобы поместить наши суждения под «аналитическую гильотину» с целью раскрытия смысла наших концепций образования и разъяснения их значения и возможностей использования»⁵. Имея в виду эту задачу, аналитическая философия образования полагает, что ее цель – научить молодежь правильному логическому, рациональному мышлению, что будет способствовать ее более глубокому пониманию мира.

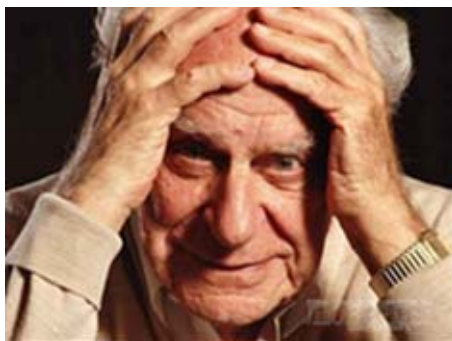
Критико-рационалистическая философия образования, отражающая идеи К. Поппера⁶, разрабатывалась с начала 60-х гг. прошлого века.

ского атомизма, представляющую собой проекцию структуры знания на структуру мира

⁴ Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М.: Наука, 2009.

⁵ Там же.

⁶ Сэр **Карл Раймунд Поппер** (1902-1994) – австрийский и британский философ и социолог. Один из самых влиятельных философов науки XX столетия. Поппер наиболее известен своими трудами по философии науки, а также социальной и политической философии, в которых критиковал классическое понятие научного метода, отстаивал принципы демократии и социального критицизма. К. Поппер является основоположником философской концепции критического рационализма.



К. Поппер

Принимая основные принципы критического рационализма К. Поппера, это направление стремится построить *опытно-научную педагогику*, дистанцированную от ценностей и метафизики, подвергая критике наивный эмпиризм, подчеркивая, что опыт не самодостаточен, что он нагружен теоретическим содержанием, а его диапазон определяется теоретическими позициями. Для критико-рационалистической философии образования характерны:

- трактовка педагогики как прикладной социологии и поворот к социальной педагогике;
- противопоставление социальной инженерии холизму и в связи с этим критика долгосрочного планирования и проектирования в педагогической практике;
- критика тоталитарного подхода в образовании и педагогическом мышлении и отстаивание принципов «открытого общества» и демократических институций в управлении системой образования;
- ориентация педагогической теории и практики на воспитание и образование критически-проверяющего разума, на формирование критических способностей человека.



Г. Гегель

Это направление в 1970-80-х гг., вступив в полемику с гуманитарным направлением в философии образования, модифицировало ряд своих положений, в частности, восприняв некоторые идеи «педагогической антропологии». Критико-рационалистическая философия образования ориентируется сегодня на критический анализ языка педагогики, на выявление структуры педагогического знания, на изучение статуса теоретического знания в педагогике, взаимоотношение ценностных высказываний и высказываний о фактах, на осмысление взаимоотношений дескриптивной и нормативной педагогики. В этой традиции философия образования отождествляется с метатеорией или с критико-рационалистическим анализом роста педагогического знания от постановки проблем к выдвижению теорий.



Г. Зиммель

Гуманитарные направления в философии образования берут начало в немецком идеализме XIX века: труды Гегеля⁷, Шлейермахера⁸, философии жизни Дильтея⁹ и Зиммеля¹⁰, экзистенциализме и различных вариантах философской антропологии. Для гуманитарных направлений в философии образования характерны:

- подчеркивание специфичности методов педагогики как науки о духе;
- гуманитарная направленность;
- трактовка образования как системы осмысленных действий и взаимодействий участников педагогического отношения;

⁷ **Георг Вильгельм Фридрих Гегель** (1770-1831) – немецкий философ, один из родоначальников немецкой классической философии.

⁸ **Фридрих Даниэль Эрнст Шлейермахер** (1768-1834) – немецкий философ, теолог и проповедник.

⁹**Вильгельм Дильтей** (1833-1911) – немецкий историк культуры и философ-идеалист, представитель философии жизни, литературовед, ввел понятие наук о духе.

¹⁰ **Георг Зиммель** (1858-1918) – немецкий философ и социолог, один из главных представителей поздней «философии жизни».

- выдвижение на первый план метода понимания, интерпретации смысла действий участников образовательного процесса.

Гуманитарная философия образования обогатила науку несколькими направлениями:



Э. Венигер

- *герменевтический историзм* Г. Ноля¹¹, в центре которого стоят понятия «повседневность», «жизненный мир» человека. Данное направление отстаивает мысль о том, что в любом жизненном акте существует образовательный момент, и задача философии образования трактуется как осмысление всех духовных объективаций человека, образующих некую целостность, как анализ специфики педагогического отношения (*Bezug*) – исходной клеточки педагогического действия, проникнутого ответственностью и любовью;

¹¹ **Герман Ноль** (1879-1960) – немецкий философ и теоретик педагогики.



М. Хайдеггер

- *структурная герменевтика* Э. Венигера¹² и В. Флитнера¹³, которые, исходя из автономии образования в современном обществе, рассматривают педагогику и философию образования как критическую интерпретацию педагогических действий и взаимоотношений внутри педагогического процесса, анализируют структуру теории, выявляя ее различные уровни, подчеркивают значение герменевтики в педагогической теории и практике, а также выдвигают программу автономии образования;

¹² **Эрих Венигер** (1894-1961) – известный немецкий теоретик педагогики.

¹³ **Вильгельм Флитнер** (1889-1990) – немецкий философ и педагог.



Э. Мунье

- педагогическая антропология, представленная в различных вариантах – от *натуралистически ориентированных* (Г.Здарзил¹⁴, М.Лидтке¹⁵) до *феноменологических* (О. Больнов¹⁶, И. Дерболав¹⁷ и др.). Для первых педагогическая антропология – частная интегративная наука, объединяющая достижения и методы всех наук о человеке, в том числе, теории эволюции, экологии, этиологии, психологии и т. д. Последователи феноменологического направления видят в педагогической антропологии определенный способ рассмотрения, подход, методологию, не завершающуюся в педагогической теории. При этом на первый план выдвигается понятие «*homo educandus*» – «человек обучающийся». С помощью метода феноменологической редукции на материале автобиографических и биографических источников ученые стремятся построить антропологию детства и юношества. Сегодня ядром педагогической антропологии стал «*образ человека*», который строится, исходя из биологической недостаточности человека, его открытости и становления в процессе воспитания и образования, и понимания человека как

¹⁴ **Герберт Здарзил** (1928-2008) – известный австрийский педагог.

¹⁵ **Макс Лидтке** (род. 1931) – немецкий писатель, педагог.

¹⁶ **Отто Фридрих Больнов** (1903-1991) – немецкий философ и педагог.

¹⁷ **Йозеф Дерболав** (1912-1987) – известный немецкий философ и теоретик педагогики.

целостности, где духовно-душевное неразрывно связано с телесным.



А. Иллич

Различие в концепциях педагогической антропологии объясняется ориентацией на определенного рода концепции философской антропологии (Э. Мунье¹⁸, М. Хайдеггера¹⁹ и др.);

- *экзистенциально-диалогическая философия образования*, представленная, прежде всего, М. Бубером²⁰, усматривавшим смысл и основания педагогического отношения в межличностных связях, во взаимосвязи Я и Ты. Представители этого течения полагали, что основополагающий принцип воспитания и образования – диалог и полагали образование симметричной

¹⁸ **Эммануэль Мунье** (1905-1950) – французский философ-персоналист.

¹⁹ **Мартин Хайдеггер** (1889-1976) – немецкий философ, давший новое направление немецкой и общемировой философии, является одним из крупнейших философов XX века. Создал учение о Бытии как об основополагающей и неопределимой, но всем причастной стихии мироздания.

²⁰ **Мартин Бубер** (1878-1965) – еврейский экзистенциальный философ, социолог, писатель.

коммуникацией между учителем и учениками, то есть формой коммуникативного действия;



К.Д. Ушинский

- *критико-эмансипаторское направление* в философии образования становится популярным в конце XX века, развернув радикальную программу «десекуляризации общества», то есть ликвидации школы как социального института. Представители этого направления (А. Иллич²¹, П. Фрейре²²) видели в школе источник всех социальных бед, поскольку она является образцом для всех социальных институтов, воспитывает конформиста, основана на дисциплине, погашении любых творческих потенций ребенка, на педагогике подавления и манипуляции. Они предложили проект реорганизации образования, которое должно базироваться на профессиональном обучении в ходе межличностного общения ученика с мастером и строиться на идеалах «конвивальности» (термин, предложенный Илличем

²¹ **Иван (Айвэн) Иллич** (1926-2002) – австрийский философ и социальный критик.

²² **Паулу Фрейре** (1921-1997) – бразильский психолог-педагог, теоретик педагогики.

для характеристики совместного существования, сотрудничества и самооценности общения как между людьми, так и между человеком и природой). Программы Иллича и Фрейре были близки «теологии освобождения». По сути, это направление в философии образования является вариантом *антипедагогике*, которая, не признавая современные институты образования, сводит все общение с детьми к эмпатической совместной жизни и полностью исключает любые требования к педагогическому процессу и содержанию образования, любые нормы и регулятивы в обучении и образовании;



П.Ф. Каптерев

- *постмодернистская философия образования* (Г. Гизеке²³ и др.), которая выступает против «диктата» теорий, за плюрализм педагогических практик, проповедует культ самовыражения личности в малых группах, во многом перекликается с только что названным нами критико-эмансипаторским направлением. Постмодернистская философия образования ставит во главу угла ценности плюрализма, открытости и критической рефлексии.

²³ Герман Гизеке (род. 1932) – известный немецкий педагог и философ.

Она отказывается от навязывания жестких идеологических схем, и это касается не только преподавания гуманитарных дисциплин. Происходит отказ от классической рациональности, попыток целостного описания реальности.



В. В. Розанов

В России параллельно с подобными процессами на Западе область философии образования (не отождествленная еще таким образом) начинала складываться с конца XIX в., прежде всего, благодаря педагогическим работам К.Д. Ушинского²⁴ и П.Ф. Каптерева²⁵, позднее В. В. Розанова²⁶.

Л.Н. Толстой в свое время обосновывал то, что должно было пониматься как философия образования, в духе его нравственной философии, но очень сходным образом с Дж. Дьюи (см. выше).

²⁴ **Константин Дмитриевич Ушинский** (1823-1870) – выдающийся русский педагог, писатель, основоположник научной педагогики в России.

²⁵ **Каптерев Петр Федорович** (1849-1922) – российский и советский педагог и психолог. Является основоположником отечественной педагогической психологии.

²⁶ **Василий Васильевич Розанов** (1856-1919) – русский религиозный философ, литературный критик и публицист.

К.Д. Ушинский связывал специфику разрабатываемой им области педагогической антропологии с философией – в параметре определения цели, необходимого для образования как деятельности. В.В. Розанов предложил саму формулировку и определение области философии образования.



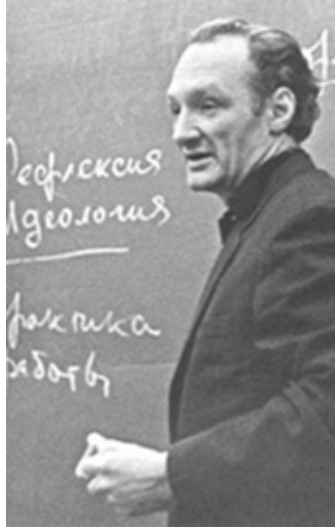
С.Л. Рубинштейн

Первой работой по философии образования, осознаваемой как таковая (*«педагогика как прикладная философия»*) было философское исследование С. И. Гессена²⁷, опубликованное в 1922 г. «Основы педагогики. Введение в прикладную философию»

В советский период, несмотря на то, что официально существовали лишь марксистско-ленинская философия и марксистско-ленинская педагогика, формировались (особенно с 1950-х гг.) различные направления в философии образования (С.Л. Рубинштейн²⁸, Г.П. Щедровицкий²⁹, Э.В. Ильенков³⁰ и др.).

²⁷ **Сергей Иосифович Гессен** (1887-1950) – русский философ-неокантианец, педагог, правовед, публицист.

²⁸ **Сергей Леонидович Рубинштейн** (1889-1960) – выдающийся советский психолог и философ,



Г.П. Щедровицкий

В.В. Давыдов³¹, основываясь на идеях Ильенкова, выдвинул достаточно развернутую и перспективную программу реорганизации образовательного процесса, его содержания и методов обучения. Традиции отечественной философии образования, ее ответы на вызовы времени изучены, прямо скажем, слабовато. Наследие отечественных философов образования во времена тотального господства марксистской идеологии и нормативно-догматической педагогики осталось, к сожалению, невостребованным.

²⁹ **Георгий Петрович Щедровицкий** (1929-1994) – советский и российский философ и методолог, общественный и культурный деятель, создатель системно-мыследеятельностной методологии,

³⁰ **Эвальд Васильевич Ильенков** (1924-1979) – советский философ, исследователь диалектики. Его работы посвящены различным вопросам марксистской теории познания, природы идеального, личности, творческой деятельности, а также педагогики, этики и эстетики.

³¹ **Василий Васильевич Давыдов** (1930-1998) – советский педагог и психолог.



В.В. Давыдов

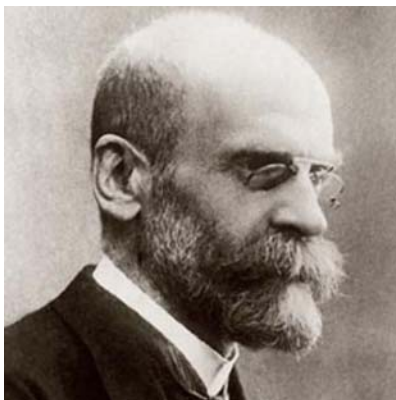
Философия образования в России, как это ни странно, видимо, все еще находится в процессе формирования, с трудом определяя свои границы и специфику в контексте встроеной в российский социум и культуру педагогики. В русле этого процесса возникают попытки организации исследований и дискуссий для нахождения ответов со стороны философского дискурса относительно проблем современного образования в связи с цивилизационными преобразованиями в мире и стране.

Философия образования как полноценная научная дисциплина в России – междисциплинарное, интегральное направление научного поиска, объединяющего в себе весь комплекс наук о человеке XXI в. (политики, экономики, психологии, культурологии, этики, права и т. д.), которое опирается, в первую очередь, на философско-антропологическое знание или философию человека. Педагогика как наука сама по себе не решает вопросы о смысле и предназначении образования, об общих его тенденциях и закономерностях, о его ценностях и путях их культивации, взаимосвязи образования и общества,

человека и среды и т. д. Только философия образования позволяет подняться над стихией образования и взглянуть на него со стороны, обозреть в целом. При таком подходе меняется вся концепция педагогической деятельности, которая понимается как способ социокультурного воспроизводства человека. Собственно, вся гуманитарная и педагогическая общественность сегодня призвана к открытому поиску новой парадигмы образования в нашей стране.

В процессе воспитания/образования, формирования человека, его взглядов, духовности, идеологии философия выполняет свою миссию, задавая ценностную мотивацию деятельности человека, открывая ему пространство смыслов культуры. Философия вторгается в сущность представлений о человеке, его духовности и социальности. Именно человек является субъектом и объектом современной образовательной деятельности – и без глубинного философского знания природы человека, культурно-исторических особенностей его взаимосвязи с самим собой, миром и обществом, смысла жизни, ее эволюционного назначения как важнейших философских аспектов проблематичности современного человека, истинное образование невозможно.

В сегодняшний момент существования/становления российского государства задачи образования и воспитания – это, в первую очередь, *культурная социализация и формирование человека соответственно сущности, нуждам и перспективам общества и эволюции самой жизни в XXI в.* Эти задачи должны соотноситься со стратегической целью и задачами государственной политики, служить духовным средством ее реализации и быть ее интеллектуально-нравственной основой. Собственно, *вся философия российского образования может сегодня рассматриваться как поиск национальной идеи развития российской государственности, так как национальная идея пронизывает все аспекты человеческого существования, в том числе, и образование, понимаемое как процесс вхождения личности в мир культурных ценностей.* Образование призвано обеспечить связь поколений, сохраняя и передавая культурный опыт, накопленный человечеством. Одной из главных задач модернизации образования является возврат ему главной функции – культурной.



Э. Дюркгейм

Россия должна сохранять и развивать свои самобытные национальные качества, свое целостное видение и системы образования. Одним из таких социокультурных феноменов, объединяющих в себе сферу культурных ценностей и смыслов и национальную, идеологическую составляющие, является, скорее всего, феномен патриотического сознания и, конечно, формы и методы его формирования в рамках российской системы образования. Патриотизм – важная, в данном случае, философская категория, отражающая интегральное мотивационное состояние общества. В рамках философского подхода к пониманию сути патриотического сознания важно понимание того, что патриотизм принадлежит к сфере культурных и социальных ценностей, к культуре выявления смыслов. С таких позиций, по-новому видится и роль ценностного консенсуса в поддержании порядка и сплоченности в современном обществе. Ведь поведение людей регулируется не абстрактным «обществом», а его конкретными институтами, правилами и нормами социального взаимодействия, которые, присваиваясь людьми, превращаются в важнейшие для человека духовные ориентиры – ценности. Об этом говорил Э. Дюркгейм

гейм³², указывая на угрозу для общества, исходящую от нигилизма в отношении культурных и социальных ценностей. Если по каким-либо причинам такой нигилизм становится массовым, то общество утрачивает свой ценностный каркас, и люди, лишённые общих духовных ориентиров, перестают ощущать поддержку друг друга³³. Массовый ценностный нигилизм – редкое явление, которое возникает в кризисные моменты, когда существующие институты не способствуют укреплению социально-ценностной базы общества, единению личности и социальной системы, осознанию личностью социальной системы как ценности, когда общество от одной системы институтов переходит к другой системе (в реформационные периоды в результате размывания культурных и социальных ценностей, прочно связанных с реформируемыми, исчезающими институтами, формируется массовый ценностный нигилизм). Действительно, все российские реформы начиная с реформ Петра I и заканчивая реформами 90-х гг. XX в., обязательно включали в себя период массового ценностного нигилизма с его негативными для патриотического сознания последствиями. В современной российской действительности важно открыто декларировать, что «радикальный патриотизм» – это ложный патриотизм, поскольку в его основе лежат протестные настроения, а они связаны с обидами, страхами, комплексом неполноценности и потому легко трансформируются политическими авантюристами в настроения уже не общества, а толпы, которая начинает искать врагов и «сильную руку» власти, чтобы полностью и бездумно такой власти подчиниться. Это, возможно, солидарность, но социально и культурно деструктивная, это солидарность толпы...

Философии образования в начале XXI в. важно принимать сбалансированные подходы к осмыслению патриотической миссии государства, роль которой на фоне нивелирования

³² Давид Эмиль Дюркгейм (1858-1917) – французский социолог и философ.

³³ Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение. – М.: Канон, 1995.

культур процессами глобализации трудно переоценить. Осмысляя пути успешной модернизации отечественного образования, важно отметить и нынешнее преодоление декларативного характера системы ценностей. В силу этого философия образования в России должна сфокусировать свои методологические и теоретические исследования на проблеме, с одной стороны, национализации, формирования патриотических ценностей и установок, а с другой – на культуре в ее общечеловеческих смыслах и значениях. Российская модернизация образования может и должна выстраиваться в русле активного формирования ценностных механизмов достижения культурной и социальной солидарности в российском обществе путем воссоздания патриотической идентичности, отражающей глубинную связь русской культуры с русской духовностью.

Итак, общими тенденциями философии образования в XXI в. можно считать следующие:

- осознание кризиса системы образования и педагогического мышления как выражение кризисной духовной ситуации времени;
- трудности в определении идеалов и целей образования, соответствующего новым требованиям научно-технической цивилизации и информационного общества;
- конвергенция между различными направлениями в философии образования (как, например, между педагогической антропологией и философией образования; между критикорационалистическим направлением и критикореманистическим направлением);
- поиски новых философских концепций, способных стать обоснованием системы образования и педагогической теории и практики (выдвижение на первый план феноменологии, поворот к дискурсивному анализу и др.).

Вопросы и задания по материалам Темы 1

1. Как возникла философия образования?
2. Каким образом проявляется ее междисциплинарность?
3. Что является областью исследования философии образования?
4. Каковы основные тенденции современной философии образования?
5. Подготовьте сообщения о различных концепциях зарубежной и отечественной философии образования.

Тема 2. Научный аппарат философии образования и системообразующие понятия

Объект и предмет философии образования.

Основные задачи философии образования.

Цель науки.

Особенности философии образования как исследовательской области.

Основные компоненты структуры философии образования.

Разработка содержания философии образования.

Функции и стратегии философии образования.

В свое время, в так называемый советский период развития методологии педагогики, исследователи пытались выстраивать линейную структуру методологического знания, сводящуюся к такой системной цепочке: *закономерности педагогического процесса – педагогические законы – педагогические принципы, воплощающиеся в теориях воспитания и обучения в виде содержательных и процессуальных компонентов*. В условиях доминирования определенной общественной идеологии такой подход был оправдан. Позднее, осознание того факта, что методологическое педагогическое знание, напрямую связанное с философскими, мировоззренческими и ценностными установками, не может иметь однозначного понимания, привело к переосмыслению универсальных методологических структур. Появилась возможность одновременного существования теологического, антропологического, экзистенциального и прочих взглядов на сущность, смысл и ценность человеческого существования, что, в свою очередь, привело к пониманию возможности функционирования различных педагогических методологий в рамках разных парадигм и к необходимости обращения к философии педагогики как к знанию, позволяющему решать и теоретические, и практические вопросы воспитания и образования более осмысленно, продуктивно. И сегодня под *философией образования* мы понимаем *отрасль научного знания, занимающуюся разработкой метапедагогических проблем вос-*

питания в контексте философского осмысления и понимания сущности, природы и смысла человеческого существования.

Систематизация педагогических знаний на новых принципах сегодня – не самоцель – она нужна не столько для того, чтобы в очередной раз произвести своеобразную инвентаризацию накопленных педагогических сведений, сколько для того, чтобы выявить основные принципы наиболее целесообразного и продуктивного их использования в практической педагогической деятельности путем наиболее приемлемого сочетания, комбинирования элементов уже известных систем, технологий, методов обучения и воспитания, и, кроме того, определить основные стратегические ориентиры педагогических поисков.

Объектом философии образования является обобщенная педагогическая реальность прошлого и настоящего, выраженная в форме идей, направлений, концепций, систем, моделей, программ, теорий, технологий и т.д., то есть сумма документально зафиксированных знаний, относящихся к воспитательно-образовательной сфере.

Предметом философии образования являются закономерные и устойчивые взаимосвязи методологических знаниевых структур, относящихся к педагогической сфере, возможности и условия их сочетания, совмещения, взаимодействия в реальном образовательном процессе.

Основные задачи философии образования:

- анализ и осмысление современного состояния систем образования;
- исследование направленности стратегических изменений в сфере образования;
- изучение способов систематизации и структуризации педагогических знаний;
- выявление наиболее оптимальных критериев и способов структуризации педагогического знания;
- исследование психолого-педагогических механизмов образовательных воздействий (взаимодействий) в рамках разных моделей и типов воспитания;

Реализация этих задач требует осмысления накопленных знаний в предметных областях, обозначаемых как *философия воспитания* или *философия образования*.



Я. Корчак

Вопрос об определении предмета исследования философии образования является сегодня актуальной научной задачей, решение которой обладает серьезной практической значимостью. Видимо, границы предмета исследования философии образования следует искать в адекватном понимании сущностного содержания таких самостоятельных наук, как философия и педагогика. *Философия – наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления, педагогика – наука о воспитании и обучении человека*, а их синтез должен иметь своим результатом *знание о наиболее общих основах воспитания и обучения человека*. Выдающийся польский педагог Я. Корчак³⁴ говорил, что *«одна из грубейших ошибок считать, что педагогика является наукой о ребенке, а не о человеке»*³⁵, и всю жизнь искал идеал настоящего человека как главную цель образования. Ключевым здесь является антропологическая составляющая: педагогика – *«наука о человеке»*.

³⁴ **Януш Корчак** (1878-1942) – выдающийся польский педагог, писатель, врач и общественный деятель. Погиб в газовой камере в концлагере Трельблінка вместе с группой детей.

³⁵ Корчак Я. Воспитание личности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992.

Педагогика носит прикладной характер, являясь преимущественно методологией контролируемого формирования личности, а роль ее теоретической «надстройки», обосновывающей и предлагающей некий изначальный «антропологический проект», то есть проект формирования «нового человека», как раз и должна выполнить философия образования – к двум традиционным вопросам дидактики «*чему учить?*» и «*как учить?*» философия добавляет фундаментальный вопрос «*кого учить?*» – кого формировать в результате применения тех или иных образовательных технологий. Педагогика уже ставила этот вопрос, но при его решении была слишком абстрактна. А в этом-то и заключается главный смысловой и ценностный стержень философии образования. Можно сказать, что под *философией образования следует понимать науку, исследующую общие педагогические проблемы в контексте философского осмысления проблем человека.*

Итак, уточняем:

- философия образования – область исследований целей и ценностных оснований образования, принципов формирования его содержания и направленности, и научное направление, изучающее наиболее общие и существенные закономерности и зависимости современных образовательных процессов в историческом и социальном контексте.

Особенности философии образования как *исследовательской области:*

- обособление образования в автономную сферу гражданского общества;
- диверсификация и усложнение институций образования;
- модификация образования (от школы до университетов);
- многопарадигмальность педагогического знания (разноречие в трактовке целей и идеалов образования);
- трансформация внеинституционального образования (например, программы непрерывного образования);
- возникновение новых требований к системе образования, связанных с переходом от индустриального к информационному обществу.

Философия образования как *научное направление* определяет:

- поиски нового способа мышления при решении проблем образования;
 - потребность философского осмысления проблем образования;
 - необходимость осмысления сферы образования как педагогической и социальной систем;
 - осознание образования как социальной и культурно-исторической системы;
- исследование социальной потребности в непрерывном образовании.

Цель изучения философии образования – осмысление проблем образования.

К настоящему времени философия образования складывается как знание о философских основах различных моделей, или технологий образования. Но говорить о развитии философии образования как учения, вырабатывающего объективированную систему знаний, видимо, еще нельзя. Различные точки зрения на философию образования должны рассматриваться как отражающие различные уровни и аспекты существования всего философского знания. При этом *философия образования [как раздел философии] может претендовать на полноценную реализацию функций теоретического знания – и познавательных (описательной, объяснительной и предсказательной), и технологических (проективная, организационная, рефлексивно-коррекционная).*

Определение структуры содержания философии образования возможно на основе изучения характера связей с педагогикой, возникающих из необходимости философских знаний для педагогики, что обнаруживается при анализе компонентов педагогической теории. К основным компонентам можно отнести:

- закономерности и законы, отражающие объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи между элементами образовательного процесса;
- принципы и правила изучения, проектирования и организации образовательного процесса.

Образовательный процесс характеризуется определенным комплексом закономерностей и законов разного уровня общности, которые по отношению друг к другу находятся в иерархических связях. Посредством принципов и правил фиксируют закономерности и законы, действие которых в образовательном процессе выявлено и учитывается при его изучении, проектирования и организации.

К первой группе закономерностей (*частного уровня*) можно отнести *педагогические закономерности* – те, которые проявляются между элементами образовательного процесса, организованного в соответствии с определенной моделью (типом) образования. Например, определенные комплексы педагогических закономерностей характеризуют такие типы образования, как *поддерживающий* или *инновационный*, или такие модели образования, как *традиционная* или *личностно-ориентированная*.

Определенный тип или модель образования складываются под влиянием закономерностей и законов, которые устанавливаются между элементами общества, включающего в себя систему образования. И *социокультурные закономерности (общего уровня)*, характеризующие определенный тип общественного устройства, определяют характер педагогических закономерностей, также проявляясь в образовательном процессе.

Эти знания о закономерностях развития, закономерностях развития человека, познания и пр. относятся к философским знаниям. Необходимость в философских знаниях для педагогики обнаруживается и тогда, когда происходит переход от одного общественного устройства к другому.

Кроме всего названного, связь философии образования с педагогикой может быть осуществлена только через соотнесение их предметов. Это означает, что *философия образования формируется на основе отбора из философского знания того, что позволяет как можно более глубоко изучить и понять предмет педагогики*. При этом философия образования как раздел философии ориентируется на ее предмет.

Так как философия образования обеспечивает выработку системы философских знаний, необходимых для педагогики,

через призму предмета педагогики и предмета философии, то предметом философии образования, уточним еще раз, будет процесс образования человека (образовательный процесс), который рассматривается с позиций целостности бытия человека и его встроенности в мир как целое.

Философия образования вырабатывает философскую систему знаний, составляющую теоретическую основу образования. Источником такой системы знаний будет вся философия.

Философские знания, составляющие содержание философии образования, необходимы:

- ✓ для понимания и объяснения структуры образования человека из ее соотнесения со структурой мира в целом и бытия человека в частности;
- ✓ для прогнозирования направленности развития системы образования;
- ✓ для проектирования и организации образовательного процесса.

Структура знаний в философии образования обеспечивает дифференциацию знаний о всеобщих закономерностях бытия, относящихся к различным уровням общности. В основе такой дифференциации со стороны философии лежит уровневое рассмотрение мира в соответствии с его предметностями, а со стороны педагогики – уровневый характер проектирования образовательного процесса. Это и позволяет выделить основные группы закономерностей, характеризующих на одном уровне общности взаимосвязи между объектами и явлениями действительности. В педагогике такая дифференциация философских знаний, используемых в качестве теоретических оснований педагогических исследований и педагогического проектирования, осуществляется через выделение различных подходов. Подход в педагогике рассматривается как система принципов и правил/методов изучения, проектирования и организации образовательного процесса, которая складывается на основе системы знаний о закономерностях и законах взаимодействия элементов образовательного процесса, сформированной по отношению к какому-либо качеству или какой-либо стороне бытия человека.

Построение образования определенного типа происходит на основе содержания философии образования, отличающегося определенной *инвариантной структурой*, отражающей устойчивый порядок взаимосвязей между определенными подходами. Выявление инвариантной структуры содержания философии образования позволяет ей развиваться как системе теоретических знаний усилиями множества ученых и философов. Так как философия образования, прежде всего, должна помочь в понимании сущности предмета педагогики, то инвариантная структура ее содержания может быть определена теми качествами этого предмета, которые выделяются на современном этапе развития педагогики.

В XX в. в качестве основных были выделены два типа образования. Римский клуб³⁶ в 1974 г. в докладе «Нет пределов образованию» определил их как *поддерживающий* тип образования и *инновационный* (см. выше). Прошедшие десятилетия позволили уточнить характеристики основных типов образования:

- первый тип можно определить, как *образование, ориентированное на формирование человека*; первый тип часто обозначают как традиционное или авторитарное образование. Для первого типа образования в качестве основной функции педагогического процесса выступает функция передачи (со стороны педагога) и усвоения (со стороны учащегося, воспитанника) специально отобранного и педагогически оформленного общественного опыта, составляющего содержание образования. Общая процедура организации такого образования заключается в следующем: сначала отбирается общественный опыт, усвоение которого рассматривается как необходимость со стороны государства, общества или индивида, а затем усвоение этого содержания образования рассматривается в качестве его целей. Такую модель образования в педагогике характеризуют еще как *знаниевую*. Функция развития человека в этой модели вторична;

³⁶ **Римский клуб** – международная общественная организация (аналитический центр), созданная итальянским промышленником А. Печчи и А. Кингом в 1968 году, объединяющая представителей мировой политической, финансовой, культурной и научной элиты.

- второй тип – образование, *ориентированное на развитие человека*. О втором типе образования пока можно говорить, как о становящемся. Для второго типа функция развития человека как целостности выступает как ведущая. Это значит, что цели образования должны определяться на основе изучения развития человека как такового, выделения предметов развития в процессах обучения и воспитания человека и тех качеств этих предметов, которые закономерно возникают на общих для всех людей этапах их развития. Содержание образования в этом случае выполняет роль основного педагогического средства, отбирается в соответствии с целями каждой из сторон развития человека на каждом этапе этого процесса и может быть вариативным.

Качественные характеристики образования, ориентированного на развитие человека, должны стать основанием структурирования содержания философии современного образования. В то же время, философия образования должна включать в себя и историческую часть, описание философских основ различных моделей образования, так как, опираясь на нее, можно решить ряд научно-исследовательских задач при построении модели современного образования – например, более точно определить тенденцию изменений в понимании качественных характеристик образовательного процесса, или найти новые способы использования философских идей, уже воплощенных в педагогической практике.

Сущностные качества современного образования определены в основных нормативных документах системы образования («Закон об образовании в РФ» и др.) и являются общепринятыми в современной педагогической теории.

Кратко современный образовательный процесс может быть охарактеризован через следующие положения:

❖ образовательный процесс – это целостный педагогический процесс, рассматриваемый как взаимообусловленные процессы воспитания и обучения, взаимосогласованные по отношению к общей цели образования;

❖ образовательный процесс рассматривается как открытая система, то есть целостный объект, находящийся в постоянном взаимодействии с окружающей средой;

❖ образовательный процесс ориентирован на развитие человека;

❖ ядром образовательного процесса рассматривается педагогическое взаимодействие – согласованная деятельность педагога и учащихся, ориентированная на достижение целей и задач образования;

❖ образовательный процесс направлен на согласование интересов человека, общества и государства, на согласование национальной и мировой культуры, на взаимопонимание и сотрудничество между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, от разнообразия мировоззренческих подходов;

❖ при построении образовательного процесса учитываются основные тенденции мирового развития, к числу которых относятся:

- ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;

- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительному расширению контактов межкультурного взаимодействия – в связи с этим особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;

- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;

- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

❖ образовательный процесс по своим целям ориентирован:

- на развитие человека, способного гармонично сочетать личностные интересы, интересы общества и интересы государства;
- на реализацию воспитывающей функции образования как приоритетной;
- на развитие ценностного мира человека.

Порядок отбора философских знаний, составляющих теоретические основы моделей образования, определяется иерархической соподчиненностью задаваемых качеств образования. С учетом этого, порядок разработки содержания философии образования может быть осуществлен через формирование философско-теоретических основ:

- системный подход, позволяющий подойти к изучению и построению образовательного процесса как к целостности;
- генетический подход, позволяющий исследовать и проектировать образовательный процесс, исходя из ориентации на всеобщие закономерности развития;
- антропологический подход, позволяющий исследовать и проектировать образовательный процесс, исходя из ориентации на закономерности развития человека как такового;
- культурологический подход, позволяющий исследовать и проектировать образовательный процесс, исходя из закономерностей социокультурного развития человека и закономерностей существования различных культур;
- аксиологический подход, позволяющий исследовать и проектировать образовательный процесс, исходя из закономерностей развития ценностного мира человека;
- деятельностный подход, позволяющий исследовать и проектировать образовательный процесс, исходя из закономерностей организации человеком собственной деятельности;
- гносеологический подход, позволяющий исследовать и проектировать образовательный процесс, исходя из закономерностей познания человеком действительности.

Система философско-педагогических знаний позволяет осуществить построение образовательного процесса на основе

согласования и использования знаний о мире, полученных философией, различными науками, религией, искусством.

Рассмотрение образования в аспекте «образование в системе общественных институтов» обосновывает его включение в исторический социально-культурный процесс – в систему исторически сложившихся институтов общества, организующих экономические, политические, правовые, нравственные и иные отношения.

Социально-культурные перемены – результат новых установок в общественном сознании – на человека как высшую ценность, на его суверенность, свободу, творчество, все более укореняющихся воззрений на то, что уровень социальности и культуры общества определяется уровнем социальности, индивидуальной культуры его членов. И цель образования как социокультурного института должна быть переориентирована – его культурная функция должна стать приоритетной, соответствовать новым тенденциям социально-культурного развития, ориентироваться на культурные доминанты современности – антропоцентризм и демократизм, гуманизм и духовность.

Образование в той форме, в какой оно уже сложилось к началу XXI в., не учитывает переживаемый ныне глобальный кризис цивилизационного развития, не может противостоять ему, способствовать его преодолению. Прагматическое, рациональное знание оттесняет в традиционном образовании мир духовных исканий человеческих поколений. Возможно, образование утрачивает свой исторический смысл «образовывания человека», формирования средствами культуры его духовного образа. Так что неслучайно, что *разработка концептуальных основ духовно-нравственного воспитания людей, молодых людей – одна из важнейших задач философии образования.*

Вечной проблемой образования как социокультурного института является определение содержания, адекватного его функциям, стоящего на уровне современного научного, технического, культурного развития. Традиционно содержание образования опирается на науку, на учебные предметы, базируется на представлениях об универсальности и объективности

научных знаний, а учебный процесс ориентирован, в основном, на репродуктивную познавательную деятельность. Сегодня необходима нацеленность на принципиально иные подходы – формировать молодых людей, готовых к плюрализму мнений и позиций, способных к развитию экономики и технологии на всеобщих началах справедливости и сохраняющей экологии – это идеи об индивидуализации и дифференциации, проблемности и интегративности, исторического и логического пути развития научного знания, ценностного отношения к учению, науке.

Стратегия образования не может не учитывать тенденции общественной жизни, связанные со стремлением к утверждению самооценности национальных культур. В педагогике – это проблемы поликультурного образования, которое знакомит учащихся с различными национальными культурами; межкультурного образования в странах со смешанным этническим составом населения. По существу, каждая школа, каждый вуз должны иметь свой вариант культурного образовательного пространства, регионального и общего, и это в современном мире является уже необходимым условием социализации и инкультурации индивида, конкретного человека.

Еще одна значимая тенденция современной жизни – деятельность различных образовательных учреждений, государственных, общественных, частных, с разными целями и возможностями. Образовательные пространства для индивида представлены не только как школа, вуз (образование традиционно выстраивалось как некая линия – нормативный путь к образованности), а как множество образовательных возможностей, выборов, выходящих за рамки конкретного образовательного учреждения, за рамки возрастов, создающих для индивида условия непрерывного образования.

Знаменем нашего времени с его динамично развивающимся сотрудничеством между странами во всех сферах человеческой деятельности, следует считать и формирующееся в общественном сознании представление о «мировом образовательном пространстве». И актуальной *задачей философии образова-*

ния становится осмысление его «параметров», методологическое обоснование «мировых стандартов образования», социо-ориентированных и лично-ориентированных. Обращенность к личности, стремление удовлетворить разнообразные познавательные потребности, образовательные запросы – характерная особенность современных образовательных систем. Для них, по сути, нет государственных границ, нет ограничений для получения образования.

Образование как социокультурный институт, уходящий корнями в глубь человеческой истории, отличающийся своей устойчивостью, консервативностью, сегодня должно нацелиться на развитие человека.

Философское постижение человека, его изучение различными науками свидетельствует о многоликости, неисчерпаемости человеческой природы. В такой множественности и неоднозначности «образов» заключена трудность решения проблемы человека для философии образования.

В европейской культурной традиции принято различать человека как *индивида*, *индивидуальность* и *личность*.

Под *индивидом* понимается человек как отдельный представитель человеческого рода, единичное природное существо, носитель специфически человеческих качеств.

Смысл понятия «*индивидуальность*» заключается в подчеркивании различий между людьми, носителями одной и той же природы.

Термин «*личность*» используется во многих значениях, трактуется неоднозначно даже, порой, в одной и той же науке. В логике изложенных выше представлений об индивиде и индивидуальности разумно принять трактовку личности как субъекта, который обладает всеми природно-индивидуальными свойствами, владеет этими качествами, свойствами, энергиями, развертывает их в реальном бытии».

Значимость указанных выше трактовок для педагогики в наполнении принципа природосообразности воспитания (образования) новым содержанием на базе современных представлений о природе человека, в признании его фундаментального характера. В гуманистической ориентации – на

потенциальные возможности развития индивидуальности в образовательно-воспитательном процессе как разворачивании многогранной человеческой природы, в обосновании идей субъектности (имея в виду личность получающего образование), жизнедеятельности (проживания, реального бытия) человека в образовательном пространстве.

Принцип *природосообразности* образования человека как существа социального и духовного, разворачивающего свои природно-индивидуальные свойства в конкретном социуме и определенной культуре, предполагает педагогическую интерпретацию закономерностей объективных процессов социализации и инкультурации индивида. Значимыми в аспекте философии образования представляются трактовки *личности как субъекта, функционирующего в социуме. Это субъект деятельности в единстве своих природно-индивидуальных свойств и социальных ролей; субъект социального общения, член социальных сообществ, несущий отпечаток мировосприятия каждого из них (от социальных установок, ценностей, образцов поведения – до ценностно-нормативных стандартов определенного общественного слоя); субъект «самостроительства» себя как члена общества, сознательно формирующего свою социальность.*

Механизм социализации, с позиции личностного развития индивида, предстает как расширение и углубление его связей с социумом. В сфере деятельности индивид оказывается в новых и новых ситуациях, которые предъявляют и более усложняющиеся требования (ориентировка в системе связей внутри деятельности, между видами деятельности, выявление личностных смыслов и выбора деятельности, центрирование в избранной деятельности). В сфере общения расширение и углубление связей с социумом – это все новые и новые контакты, диалог, децентрация (на партнера) и т. д. При этом индивидом движет стремление слиться с социумом и одновременно стремление обрести самождественность, личную идентичность.

Закономерности социализации характеризуют социальное развитие человека и в условиях образовательной среды. Установки образования как целенаправленного, организуемого процесса должны быть связаны с возрастанием субъектности

индивида в его социальной деятельности и общении, усложняющихся по мере взросления индивида; со стимулированием развития социальной направленности личности, ее стремлений к социальному познанию, социальному творчеству; с педагогической помощью в развитии личной идентичности – противостоянии опасностям коллективного общения (нивелировке личности, конформности поведения).



С.Т. Шацкий

Образовательный процесс такого плана характеризовал, например, педагогический опыт С.Т. Шацкого³⁷. Позиция ученика в его педагогике среды проектировалась как динамичное единство процессов идентификации и обособления, развития самостождественности. *«Я учусь и вот мне лучше, интереснее стало жить; я учусь – и отношение взрослых... меняется: меня признают, со мной считаются, я кое-что значу; я учусь – и приобретаю товарищей, вместе с которыми строятся новые формы жизни; я учусь – и присоединяюсь к великому потоку жизни, в которой начинаю разбираться, которую начинаю понимать; я учусь – и чем больше я учусь, тем больше дело у меня*

³⁷ **Станислав Теофилович Шацкий** (1878-1934) – известный русский и советский педагог-экспериментатор, автор многих трудов по вопросам воспитания.

*спорится в руках»*³⁸ – так определял реформатор школы настроения личности, которой образование обеспечивало все более сознательное, уверенное, более значимое и самостоятельное положение в социуме расширением, углублением и осмыслением связей личности со средой.



Э. Фромм

В свое время Э. Фромм³⁹ выделял потребности в общении, межличностных связях; в творчестве – стремление преобразовать мир, возвыситься над повседневной прозой жизни, разорвать оковы пассивности существования – «войти в царство свободы»; в ощущении «глубоких корней» – осознании себя звеном в цепи развития рода человеческого; в познании, освоении мира, стремлении к пониманию смысла универсума; в системе ориентации, которая дает возможность к уподоблению, отождествлению себя с некими признанными образцами, эта-

³⁸ Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980.

³⁹ **Эрих Зелигманн Фромм** (1900-1980) – немецкий социолог, философ, социальный психолог, психоаналитик, представитель Франкфуртской школы, один из основателей неопрейдизма и фрейдомарксизма.

лонами поведения⁴⁰. Опираясь на концепцию Фромма, культурного человека возможно мыслить лишь существом динамичным, незавершенным, находящемся в постоянном духовном поиске, обращенном к миру, другим людям, самому себе. А жизнедеятельность человека как самореализацию его потребностей, то есть развитие способностей (выражение сущностных сил). Концепция Фромма объясняет и органичность связей культурного и социального в духовном облике человека.

Особенности культурной идентификации обусловлены спецификой «вхождения» индивида в мир культуры. Это обращенность индивида к чувствам, эмоциональным состояниям (любовь, сострадание, милосердие и т. д.), которые, будучи личностными, вместе с тем направлены на других.



А.С. Выготский

⁴⁰ Фромм Э. Человек для самого себя. Исследование психологических проблем этики. – Москва: Аст, 2010.

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского⁴¹ и его учеников инкультурация предстает как интериоризация, в процессе которой происходит усвоение индивидом ценностей культуры как «сверхсознания», формируется его внутренний мир. Природные психические функции развиваются в культурные, обеспечивая усвоение культурного опыта в знаково-символических формах – формирование внутреннего мира в его когнитивных компонентах (значения) и аффективно-мотивационных компонентах (смыслы). Для личности чувствовать себя пребывающей в культуре означает *«вступить в общение с прошлым и будущим, актуальными другими... подняться над собственным ограниченным бытием, ...представить в своей биографии Космос, Природу, Историю как можно более полно. И чем это ощущение будет полнее, тем больше личность имеет право считать себя культурной, приобщиться к культуре рода и народа. И конечно, «впитывать» – это одна сторона, а другая – «излучать», накладывать на универсум печать своей индивидуальности»*⁴².

Как можно интерпретировать в педагогику закономерности процесса инкультурации? Прежде всего, обосновывается перво-степенная значимость образования как ничем не компенсируемого средства становления человека культуры. Образование – погружение индивида в достаточно мощный по своему развивающему потенциалу поток культуры, дающий ему ощущение глубинных личных связей с нацией, с развитием человечества, с прошлым, настоящим, будущим, с вечными проблемами и конечными вопросами. Стержнем конструирования, главным смыслом содержания образования должна стать идея человека, предназначения и смысла его бытия.

Образование – процесс искусственный, сознательно организуемый, целенаправленный. Категория цели является для педа-

⁴¹ **Лев Семенович Выготский** (1896-1934) – советский психолог. Основатель исследовательской традиции, которая стала известна как «культурно-историческая теория» в психологии. Автор литературоведческих публикаций, работ по педологии и когнитивному развитию ребенка. По его имени назван коллектив исследователей, известный как «круг Выготского».

⁴² Выготский Л.С. Психология. – М.: «Эксмо-Пресс», «Апрель-Пресс», 2002.

гогики центральной и реализуемой на самых разных уровнях: от стратегических целей образования – до конкретного целевого действия педагога. В философии категория цели рассматривается в разных аспектах: как предвосхищение результата, на достижение которого направлены действия; как то, что направляет и регулирует действия, являясь непосредственным мотивом человеческой деятельности, пронизывает практику как внутренний закон, которому подчиняет человек свою волю; как то, с чем соотнобразуются средства, необходимые для достижения цели.

В социологии категория цели – один из основных элементов деятельности и поведения человека: мысленное предвосхищение результатов, а также средств и путей их реализации.

В психологии акцентируются субъективные условия целеполагания.

Но мы должны помнить: философия образования не сводима к педагогике, так как последняя призвана исследовать сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития, определяет и разрабатывает его принципы, содержание, формы и методы, применяет все это на практике. Педагогика носит прикладной характер. А в отличие от философии, являющейся фундаментальной и изучающей онтологические и гносеологические основы воспитания, формулирующей наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, философия образования выходит за пределы сугубо теоретического подхода к проблемам образования. Дитя философии и педагогики она базируется на двух уровнях: *теоретическом и практическом*. В этом ее специфика, ее преимущество.

Решая те или иные проблемы современного образования, анализируя противоречия, формулируя определенные принципы или выдвигая гипотезы, идеи и теории, философия образования выполняет, напомним, различные функции, важнейшие из которых: *онтологическая, гносеологическая, аксиологическая, регулятивная, праксиологическая, мировоззренческая, преобразовательная, прогностическая*. Все они взаимосвязаны, и значение каждой из них определяется в зависимости от сферы приложения философии

образования, от уровня и характера решаемых ею задач. В силу того, что процесс институционализации философии образования еще продолжается, на сегодняшний момент нет четкого представления о содержании отдельно взятой функции философии образования.

Определение	Философия	Педагогика	Философия образования
	форма общественного сознания, мировоззрение, система идей, взглядов на мир и на место в нем человека; исследует познавательное, социально-политическое, ценностное, этическое и эстетическое отношение человека к миру	наука о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека; наука о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения	научная область, возникшая в XX веке и изучающая вопросы образования в контексте глобальных проблем
Предмет	объективная и субъективная действительность, вызывающая у человека интерес к познанию и порождающая у него вопросы, на которые он стремится дать рационально обоснованные ответы	образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях)	наиболее общие основания картины образовательной действительности

Функции	онтологическая мировоззренческая, гносеологическая, методологическая, интегративная, культурологическая, аксиологическая, этическая и др.	объяснительная, преобразовательная, прогностическая, научно-теоретическая, конструктивно-техническая и др.	онтологическая, гносеологическая, аксиологическая, праксиологическая, мировоззренческая, преобразовательная, регулятивная, прогностическая.
----------------	---	--	---

Рассмотрим функции философии образования подробнее.

- *онтологическая функция* предполагает рассмотрение сущности и содержания образовательного процесса в контексте социального бытия, осуществление философской проекции бытия на образование, когда важнейшие характеристики бытия органично входят в процесс образования. Онтология философии образования стремится напомнить созидающую, конструктивную сущность образования, отсылая нас к трактовке в духе Гегеля: образование как процесс «создания самого себя», «возвышение человека ко всеобщему». Онтологическая функция философии образования позволяет человеку увидеть в процессе обучения не только и не столько псевдоценность образования, но и сущностное значение образования (развитие человека как интеллектуальной, творческой, созидающей личности);

- *гносеологическая функция* заключается в рациональном отражении системы образования в современной теории образования. Гносеологическая функция философии образования позволяет получать новые знания о мире и месте человека в нем. Образование – процесс получения новых знаний о действительности. Поиск новых сторон в любом предмете, явлении – это гносеологическая или познавательно-эвристическая функция образования. Потребность в данной функции вытекает из стремления сферы образования создать свою картину мира;

- *аксиологическая функция* – ставя вопросы о значении образования в жизни человека и общества, оценивая человека с

позиции идеала образованности, соотнося цели образования с реальными результатами, философия образования обнаруживает аксиологическую функцию, заключающуюся в обосновании приоритетных ценностей и целевых ориентиров образовательной деятельности, помогает человеку совершить самоопределение в образовательной и профессиональной сферах. На современном этапе развития отечественного образования наблюдаются две четкие тенденции в отношении ценности образования: ценностная инверсия – ценность образования выступает мерой эквивалентности товару и тесно связана с полезностью; образование как «модный показ» (наглядно это видно при выборе специальности, которую выбирает абитуриент при поступлении в вуз, руководствуясь советами сверстников или рекламными акциями учебных заведений, а не перспективами дальнейшего трудоустройства или личными предпочтениями). Система ценностных ориентаций человека в образовании строится на следующих принципах:

- принцип исторической и социокультурной изменчивости образовательных ценностей;
- принцип взаимосвязи социокультурных и образовательных ценностей;
- принцип соотнесения общественных и личностных ценностей;
- принцип интеграции традиционных и инновационных ценностей.

Аксиологический аспект философии образования позволяет увидеть главные ценности современной системы образования: доминантные, нормативные, стимулирующие, сопутствующие, гуманистические, мировоззренческие, экономические;

- *праксиологическая функция* заключается в утверждении закономерностей и условий, при которых могут быть достигнуты положительные результаты труда вследствие рациональной, целенаправленной, преобразовательной активности человека в научно-образовательной деятельности. Праксиологическая функция философии образования направлена на поиск путей

преобразования и оптимизации образовательной системы, на совершенствование процесса обучения и воспитания человека в современном обществе. Реализуя свою праксиологическую функцию, философия образования способствует повышению качества профессиональной деятельности человека в условиях модернизации образования, обновлению его содержания, переосмыслению его целей в соответствии с новыми образовательными стандартами, с системой общекультурных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций;

- *мировоззренческая функция* – философия образования подчеркивает невозможность образования вне мировоззрения, воспитания. В этом ракурсе актуальной остается ценность педагога. Так, в образовательном процессе педагог обязательно (явно или нет) демонстрирует свою мировоззренческую позицию, свой жизненный опыт, свои убеждения и предпочтения. Мировоззренческая функция философии образования позволяет традиционному диалогу педагога и обучаемого, воспитанника оставаться актуальным и незаменимым. Основой любого мировоззрения выступают наиболее общие представления о мире, которые принято именовать философскими. Эти представления могут усваиваться человеком вместе с образом жизни или вырабатываться самостоятельно. Одним из таких представлений и является образование. Мировоззренческая функция философии образования призвана помочь современному педагогу, способна дать ему кругозор, обеспечивающий понимание места и значения преподаваемой им предметной области в современном мире, а не только в истории и теории науки. Мировоззренческая функция философии образования способствует осознанию собственной образовательной траектории, пониманию необходимости профессионального становления и развития;

- *преобразовательная функция* философии образования созвучна праксиологической функции – она предусматривает изменения в сфере образования, улучшение традиционного и введение инновационного в образовательную действительность.

Преобразовательная функция философии образования призвана ответить на важные вопросы: «что есть образование современного человека?», «каким должен быть современный университет?», «каков портрет настоящего студента?», «каковы ключевые компетенции будущего выпускника вуза?», «как изменить общество средствами образования?». Преобразовательная функция философии образования позволяет проанализировать инновации в системе обучения, например, идею опережающего образования человека, идеи дистанционного образования и тьюторства, и т. д.;

- *регулятивная функция* – ее особенности заключаются, прежде всего, в установлении позитивных отношений между науками, изучающих проблемы или отдельные аспекты образования (педагогикой, философией, социологией, психологией, антропологией, статистикой, историей и пр.). Координация и регулирование новых знаний об образовании позволяет философии образования сориентироваться и оставаться на своем пути понимания противоречий образовательной действительности;

- *прогностическая функция* – задачей современной философии образования является прогностическое целеполагание, исходящее из реального прогноза, оценки перспектив, сочетания их с введением времени, культурной ситуацией. Прогностическая функция философии образования призвана помочь описать возможные сценарии развития образования, дать представление о том, каковы критерии «образованности» человека, какое общество сегодня можно считать образованным. Прогностическая функция философии образования помогает понять, какова логика и направленность современных образовательных реформ в России и других странах мира. Именно поэтому философия образования просто необходима современным менеджерам сферы образования, административным работникам, занимающимся процессами реформирования и модернизации системы образования.

Философия образования рассматривает сущность и природу практически любых явлений в образовательной действительности:

- образование само по себе (онтология образования);
- пути рационального познания образовательных стратегий и процессов (гносеология образования);
- природа и источники целей и ценностей образования (аксиология образования);
- проблемы совершенствования образовательной и профессиональной деятельности человека (праксиология образования);
- роль образования в системе отношений «мир – профессиональная деятельность – человек»;
- инновации в образовании ожидающие в будущем, их последствия;
- логика и социальная направленность образовательных реформ.

Как мы видим, все функции философии образования тесно взаимосвязаны и играют важную роль в систематизации нашей области знания.

Функции философии образования	Функция	Содержание
	Онтологическая	рассмотрение сущностных характеристик содержания образовательного процесса в контексте социального бытия
	Гносеологическая	рациональное понимание системы образования
	Аксиологическая	обоснование приоритетных целей и ценностей образования
	Праксиологическая	повышение качества профессиональной деятельности человека в условиях модернизации образования

	Мировоззренческая	поддержание диалога в рамках системы «мир профессиональная деятельность – человек»
	Преобразовательная	введение инноваций в образовательную действительность
	Регулятивная	установление конструктивных взаимоотношений между науками, изучающих отдельные аспекты образования
	Прогностическая	прогнозирование сценариев развития образования

Философия образования как еще формирующаяся *специальная* область педагогической науки предлагает современные решения непреходящих, «вечных» вопросов: «образование и общество», «образование и развитие человека», «цели образования», адекватных современному научному знанию, ориентированных на современные тенденции социокультурного развития, на гуманистические общечеловеческие и педагогические идеалы и ценности.

Итак, в педагогике само *образование*, в широком смысле, рассматривают как *социальный институт, задающий/нормирующий в обществе процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта с целью становления человека/превращения его в личность.*

Выделим здесь следующие системообразующие понятия:

- *трансляция* (процесс передачи).
- *культура* (социально значимый опыт, включающий все богатство социокультурных программ общества). Под культурой мы понимаем то содержание социального опыта, которое обладает положительным значением для человеческого рода, является ценным с точки зрения объективного процесса развития общества и человека;
- *общество, социум*. Социум – это общество без материальных систем (техносистемы, экосистемы и т. д.).

Образование, как мы знаем, представляет собой исторически обусловленную, нормируемую трансляцию культуры в обществе (социуме), с целью социализации человека.

Образование как социальный институт, как система, целостный объект изучается *теорией образования – эдукологией*. У объекта «образование», как и у любого другого объекта, есть много сторон, явлений, элементов, ракурсов, отношений с другими объектами. Объектом изучения философии образования предстает само образование как единая система, как объект. Но философия образования изучает этот объект со своих позиций, имеет свой предмет.

Можно представить философию образования в виде системы или набора нескольких элементов с указанием основного, базового отношения между этими элементами. При таком подходе предмет философии образования обязательно включает в себя *человека* в качестве одного из элементов. Ну, а два других элемента – это собственно *образование* как социальный институт общества и само *общество*. Таким образом, еще раз уточним, *предметом философии образования является система, базисными элементами которой являются элементы: Человек, Образование, Общество, Государство*.

Элементы этой системы выписаны явно, а базисным отношением выступает *трансляция культуры*, задающая всю сложнейшую гамму возникающих здесь отношений и проблематику философии образования: детерминанты образования, движущие силы и источники содержания образования, роль педагога и обучающегося в системе образования, образование для человека и общества, генезис образования, деятельности в системе образования (обучение, воспитание, образовательные технологии и пр.) и т.д.

Важнейшими *подсистемами* предмета философии образования являются такие:

- ❖ «Человек – Образование»,
- ❖ «Образование – Общество»,
- ❖ «Образование – Государство»,
- ❖ «Человек – Образование – Общество»,

- ❖ «Человек – Образование – Государство»,
- ❖ «Образование – Общество – Государство».

Отсюда две основополагающие проблемы:

- *место и роль образования в жизни человека;*
- *место и роль образования в жизни общества и государства.*

Категориальный аппарат философии образования, как мы уже сказали, находится в процессе становления. По большей части, философия образования использует понятия педагогики и психологии и осмысливает их в философском аспекте.

В качестве категорий непосредственно философии образования исследователи выделяют наиболее онтологически, аксиологически и праксеологически значимые характеристики образования и ведущие процессы в системе образования: «образовательное пространство», «субъект образовательного пространства», «образовательная среда», «целостность», «фундаментальность», «компетентность», «профессионализм», «универсализация», «специализация», «гуманизация», «гуманитаризация», «виртуализация» и т. п.

Если рассматривать образование как систему, то становится очевидным, что ее развитию присущи тенденции *интеграции* и *дифференциации* на различных уровнях. Это позволяет объединить социально-функциональный и философско-антропологический взгляды на сущность и цели образования, поскольку названные процессы напрямую связаны с двумя непреложными его целями образования: *социализацией* как обеспечением воспроизводства существующей социальной структуры и интеграцией в нее индивида, и *индивидуализацией* – реализацией индивидуальных запросов, интересов и развитием творческих проявлений конкретной человеческой личности и ее индивидуальности.

История развития образования тесно связана с процессами ценностно-идеологической, научно-технологической и культурно-просветительной интеграции в социуме, лежащими в основе исторического прогресса. Данный принцип осуществления образовательного процесса основан на взаимодополнении разных форм познания и освоения действительности (мифологической, философской, религиозной, научной,

технической, художественной) и создает условия для становления широкой картины мира и идентификации субъектом и объектом образовательного процесса себя и своего места в этом мире. Отсюда: любое образовательное учреждение – система поликультурного пространства, оперирующая сетью смыслов образовательной, воспитательной, ценностно-культурной, нравственной, поведенческой, социальной направленности.

Понятие интеграции полисеманлично и может означать, например, путь, позволяющий выявлять, вводить и конструировать иерархические связи между элементами педагогических систем; средство построения педагогических моделей; путь, ведущий систему к целостности; путь, позволяющий раскрыть закономерности в педагогических явлениях, процессах и системах; путь к целостному, комплексному исследованию педагогических явлений и процессов⁴³. Интегративной является реализация внутрипредметных и межпредметных связей в педагогическом процессе, обоснованная всеобщностью и единством законов природы, целостностью восприятия субъектом окружающего мира. Тем не менее, пересмотр содержания образования, нацеленный на выявление межпредметных связей, в свое время был ориентирован, в первую очередь, на когнитивную сферу обучающихся, тогда как интеграция как методологический принцип относится не только к образовательной области в целом. Образовательная ценность интегрированного обучения выражается в том, что знания одной дисциплины органически переплетаются со знаниями другой дисциплины, создавая новую информационную структуру категорий, понятий, концепций, законов. Интеграция способствует выделению главного вектора в отборе содержания образования, выражению системных характеристик изучаемого объекта. Она компенсирует недостатки образовательной системы: позволяет сократить многопредметность, не допустить дублирования учебного материала.

⁴³ Пузанкова Е. Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е. Н. Пузанкова, Н. В. Бочкова // Образование и общество. – 2009. – № 1.

В реальной практике интеграция – взаимопроникновение, взаимообогащение научно-образовательной деятельности, процессов и расширение сферы действия различных структурных элементов и функций всей образовательной системы в целях наиболее полного удовлетворения потребностей общества и личности.

Философия образования как молодое научное направление выясняет особенности способа мышления, адекватного потребностям «информационного общества».

Попробуем пояснить:

- принцип статистического равновесия в понимании вещей и явлений сменяется принципом динамического равновесия – примером может служить смена конечного образования непрерывным, предполагающим состояние, в котором человеку, работнику приходится все время учиться, чтобы сохранить свою профессиональную пригодность, тот есть, образно говоря, бежать, чтобы оставаться на своем месте... Представление о перспективах развития образования оказывает влияние на решения, принимаемые сегодня причинно-следственное миропонимание сменяется культурно-историческим, в котором значительную роль в развитии актуальных событий играют представления о будущем. Понятие «традиция» приобретает амбивалентность – традиция понимается одновременно и как объект критики, и как источник новых идей.

Говоря о причинах и предпосылках формирования философии образования, можно увидеть и ключевую – кризис образования, приобретший общемировые масштабы и связанный с изменением социальной роли образования в современном мире. Мировой кризис характеризуется стремлением к переоценке всех ценностей, разрушением традиций и традиционных решений, признанием отсутствия единых образцов и готовых решений, интенсификацией взаимодействия образовательных систем. Сегодня осознается необходимость формирования нового мировоззрения. Анализируя проблемы отечественного образования [в связи с выходом на мировую арену, наряду с приобщением к мировому опыту и новыми возможностями раз-

вития], важно понимать, что такой выход чреват негативными последствиями, но нельзя и замыкаться на выяснении национальных интересов и особенностей национального развития. Учитывая, что проблемы образования в России выражают специфическим образом общемировые тенденции, можно сделать вывод, что обращение к общечеловеческим ценностям и образцам в качестве способа решения проблем отечественного образования необходимо, но недостаточно. Кризис образования имеет общемировой характер, и потому решение проблем нужно искать самостоятельно. А заимствования, без которых не обойтись, следует делать с учетом культурно-исторических, социально-экономических и психолого-педагогических предпосылок.

В качестве проблемного поля философии [отечественного] образования можно взять и общемировые проблемы образования:

- *информационный бум*, породивший необходимость пересмотра содержания образования;
- *информатизация общества*, поставившая перед образованием проблему согласованности знаний, полученных в образовательном учреждении, со знаниями, источником которых являются средства массовой информации;
- *функциональная неграмотность*, то есть несоответствие полученных работником знаний изменившейся действительности, обострившая проблему качества образования и усложнившая ее решение – кстати, именно необходимость устранения функциональной неграмотности породила идею непрерывного образования;
- *массовое непрерывное образование* как способ преодоления возникших социальных и образовательных проблем, сделавший необходимым переосмысление многих фундаментальных педагогических представлений;
- *смена педагогической парадигмы* – поиск педагогики, отвечающей новым социально-экономическим условиям и ведущий к смене образовательной парадигмы. Одним из ее выражений стала педагогика, ориентированная на личность. Соединение

личностно-ориентированной педагогики с непрерывным образованием стало основой развития массового непрерывного личностно-ориентированного образования.

Теперь видно: то, что принято называть кризисом образования во всех цивилизованных странах, имеет общие черты с тем, что происходит в сфере отечественного образования.

Анализируя общую проблематику философии образования, можно дифференцировать следующие ее концептуально целостные образы:

- философия образования рассматривается изнутри, когда выдвигаются собственно философско-образовательные проблемы, идеи, принципы и решения. Методологически важно определение критериев того, в чем заключается суть философско-образовательной проблематики. Ответ на этот вопрос позволит трактовать философию образования как систему с определением ее взаимосвязей с другими областями философии. Кроме того, важным вопросом является выяснение функций метазнания об образовании по отношению к ординарному знанию о нем как его совокупной характеристике;

- понимание философии образования как отрасли философии (образ, близкий к первому), в качестве каковой, как правило, выступает раздел философской антропологии, в котором раскрываются вопросы воспитания и обучения человека в семье и обществе. Здесь методологически важно ответить на вопрос: как соотносятся индивидуально ориентированная философская антропология и социально ориентированная философия образования. Серьезен вопрос о статусе теории в педагогике, об особенностях и функциях теоретико-педагогического знания;

- философия образования представляет собой методологию образования, обеспечивающую проектирование, разработку соответствующих проблем и средств их концептуально-деятельностного решения. Принципиально важным является вопрос о том, какие подходы – системный, типологический, социокультурный и пр. – реализуются при постановке, выяснении и решении проектировочных и организационных проблем образования. Эта версия философии образования задает ее через

методологию проектирования образовательной метатеории. Важно правильно выделить на фоне традиционных форм образования инновационные прецеденты как проявления его точек роста и перспектив развития.

Разработку философско-образовательной проблематики и обобщающее ее изучение как особой гуманитарной науки следует вести в различных стратегиях. Отечественная точка зрения в качестве основных предлагает следующие:

- *стратегия первая (публикационная)* – определяется массив литературы по философско-образовательной проблематике и в ней выделяет информацию для анализа и характеристики философии образования как особой области гуманитарного знания;

- *стратегия вторая (эталонная)* – философия образования изучается через «уподобление» аналогичным дисциплинам – философии науки, философии истории, философии культуры, философии техники и т.п. – и анализируется с помощью критериев, параметров, функций, выделенных и апробированных для характеристики эталонной области знания с учетом специфики собственно философии;

- *стратегия третья (наукovedческая)* – философия образования рассматривается как дисциплина через выделение ее научно-содержательных компонентов (проблемы, идеи, принципы, положения, абстракции, средства исследования, стратегии, обобщения и т.д.) и информационно-формальных признаков (массивы публикаций, дифференциация и стратификация научного сообщества, иерархия институций и т.п.);

- *стратегия четвертая (проектировочная)* – философия образования задается как научно-концептуальный проект определения проблемного поля, содержательных идей и конструктивных средств теоретического решения принципиальных вопросов развития образовательной практики;

- *стратегия пятая (деятельностная)* – философия образования строится как философско-методологическое обслуживание *разрывов* в образовательной деятельности и представляет собой систему абстракций, моделей и принципов, создающих фило-

софские основания для разработки средств, обеспечивающих конструктивное устранение упомянутых разрывов посредством практико-ориентированных исследований и наукоемких рекомендаций;

- *стратегия шестая (педагогическая)* – философия образования позиционируется как теоретическое обобщение философских оснований и инновационных достижений реальной педагогической практики обучения, воспитания, образования;

- *стратегия седьмая (социосистемная)* – философия образования рассматривается как аксиологический компонент или мировоззренческо-ценностный и регулятивно-целевой уровень такой сферы социума как социальная образовательная практика, включая его идеологию, политику, организацию, обеспечение, управление.

В каждой из стратегий есть конструктивные аспекты, поэтому вполне целесообразно их использование для комплексной характеристики философии образования как особой области современной гуманитарной науки и нового научного направления.

Вопросы и задания по материалам Темы 2

1. Дайте определения предмета и объекта философии образования.
2. Почему в науке существует так много и столь разных определений?
3. Расскажите о целях и задачах философии образования.
4. В чем заключаются особенности философии образования как исследовательской области?
5. Дайте представление об основных компонентах структуры философии образования.
6. Каким образом и на какой основе происходит разработка содержания философии образования?
7. Каковы функции философии образования?
8. Что представляют собой стратегии философии образования?

Тема 3. Философские представления о сфере обучения и образования

Гносеология и онтология образования.

Критерии образования и образованности личности.

Обучение и воспитание как предпосылки образования.

Типы образования.

Направления и приоритеты дальнейшего совершенствования образования.

Для нас чрезвычайно важно точно понимать, что скрывается под формообразующим/структурообразующим понятием «образование». Адекватность употребления данного понятия влечет за собой конструктивность всего спектра исследований в области теории и практики образования, его специфические и общестратегические установки.



Знаменитый словарь

Образование нередко отождествляют с «обучением» (обучаемостью), внедрением в сознание обучающихся основных

нравственных, художественных, гражданских и других категорий, установок, принципов, ценностей.

Образование, по В.И.Далю, *восходит последовательно к «образу», к превращению некоего или нечего, не имеющего формы (образа) в имеющую форму или образ. Далее, процесс образования связан с приданием этому некоему или нечему образа из некоторого «сырья», процедура своего рода «отесывания» (обтесывания), «выделывания» вплоть до: «обработать (поле)», «придать чему-либо должный вид. Данным уточнением подчеркивается, что образование есть не просто любое преобразование, а изменение предмета, системы, или самоизменение человека в соответствии с Образом, т.е. с идеалом. Здесь термин и понятие «образ» близко по смыслу с термином и понятию «образец» (по др. – греч. «парадигма»), или «модель», «лекало».*

Возможно, понимание образования должно исходить из того, что процесс формирования («придание формы», завершенного вида) есть оформление в целостность, в некоторую культурную завершенность. Последнее может быть правильным или нет, истинным или ложным, нравственным или безнравственным, прекрасным или безобразным – при всей содержательной вариативности образование (в данном случае под образованием имеется в виду состояние любого качества: социального, политического, экономического, духовного и т. д.) субъективно инвариантно по форме. *По отношению к образованию личности во всех указанных отношениях качество ее образованности может быть представлено как культурная целостность или форма.*

Речь не об образовании в трактовке Закона «Об образовании в Российской Федерации», в смысле социокультурной и даже природной конституционализации (в этом смысле можно говорить об образовании партии, коммерческой или производственной структуры, научной школы, религиозной общины и т. п.). Нам важен охват всего спектра возможных типов «образования»: политического, экономического, научного, религиозного. Образование – это процесс обретения статуса целостности.

Да, образование – процесс целенаправленного становления и развития личности, адекватного историческим типам (стадиям, формам) общественной и индивидуальной культуры.

Критериями образования и образованности личности являются сформированные обществом идеалы как модели/образцы/алгоритмы развитости человеческих способностей. Эти способности есть относительно устойчивые установочные структуры, выражающие основные формы деятельности (отношения) человека к окружающему обществу и природе (со времен древних греков их насчитывают четыре: интеллектуальные, нравственно-духовные, эстетические, пластические / физические).

Напомним и современное толкование: «Образование – процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях и умениях, творческой деятельности, эмоционально-ценностном отношении к миру; необходимое условие деятельности личности по сохранению и развитию материальной и духовной культуры. Основной путь получения образования – обучение и самообучение». Мы замечаем здесь инновацию – «развитие и саморазвитие личности»!

Кстати, с точки зрения логики, обучение и воспитание не являются образованием. Они могут быть источником, предпосылкой образования, а не им самим. Не его сущностью. Но что же тогда есть образование? Может быть, «образ» или уменьшенная и одновременно модифицированная копия общественной культуры, которую индивид, человек формирует («образует») у себя в процессе своего жизненного формирования и развития? Или так: образование есть способ производства и воспроизводства системы взаимодействия: «личность – общество». Образование, действительно, формируется обществом и личностью и является его ресурсным базисом, функционирование которого обеспечивает государство. Можно сказать просто: образование есть универсальная форма развития человеческого общества.

Современные эпитеты типа «непрерывное», строго говоря, являются лишь конкретизацией или спецификацией самого понятия «образование», изначально содержащиеся в нем как его внутренние скрытые от простого взгляда потенции. Внутри понятия образования скрыты основы и другого его феномена – инноваций. Образование невозможно без самореализации (с точки зрения обучения, без внедрения знаний), Иными словами, образование есть не просто освоение личностью или каким-либо социумом

тех или иных идеалов (моделей, теорий), а само освоение проходит в форме реализации этих идеальных или виртуальных форм.

Итак, образование содержит в себе не только теоретические, но и практические компоненты. Непрерывность и инновационность являются и основными характеристиками образования, и его движущими факторами.

В новом тысячелетии образование становится интернациональным и глобальным. Причем, совсем не в первую очередь здесь *техническая сторона* (компьютеризация, информатизация, интернет и т. п.) – это внешние моменты. Более содержательными моментами образования (хотя тоже достаточно внешними), являются *свобода выбора источника знания, преподавателя (тьютора), формы обучения*. Еще более содержательными характеристиками образования являются *системы совмещения разных специальностей, так называемое второе образование*. Наконец, очень важна сегодня *система дополнительного или продолженного (перманентного, континуального, пожизненного) образования*, что позволяет человеку развивать и формировать, конструировать и реконструировать адекватно жизненным потребностям свои мировоззренческие структуры помимо естественного процесса пополнения своих знаний и всего инфраструктурного, что с этим связано.

Современное открытое образование помогает создать ситуацию *самоактивности и самоответственности* личности, оказавшейся в ситуации полной свободы в выборе форм своего образовательного становления и развития и, одновременно, в ситуации полной ответственности за результаты своих действий. Свобода от классического образования оказывается фактором, формирующим острую потребность в реальных, конкретных, очных контактах с педагогом по поводу реальных и конкретных вопросов. Коллективность и виртуальность обучения превращается в индивидуальную конкретность в каждом фактическом случае.

Современное образование приобретает не только инновационную характеристику, но и инновационный, или иннова-

ционно-общественный статус, что означает, его понимание как способа развития личности и общества.

Образовательная сфера стала приоритетной.

Чаще всего наше обыкновенное сознание отождествляет образование с обучением (иногда добавляется еще и воспитание). Но, как мы говорили выше, воспитание – обучение – социализация – тренинг – коррекция – аттестация, и адаптация – инновация – персонификация – модернизация – аутотренинг по отношению к образованию предпосылки.

Образование выступает как система взаимодействия личности и общества в процессе, которого происходит: освоение личностью исторической культуры; изменение действительности на основе освоенной культуры; обогащение самой культуры; самоизменение личности.

Вот определяемые учеными типы образования:

✓ традиционно-консервативный, суть которого – интериоризация (усвоение – воспроизведение), редукция нового к старому и т.д.;

✓ формально-информационный, суть которого – создание и пополнение банка данных;

✓ инновационный (плюс открытое образование) – создание условий для превращения общей исторической культуры в культуру личности, которая, в свою очередь, реализуется как изменение окружающего мира и самоизменение этой же личности.

С формальной точки зрения, система обучения должна быть:

➤ социокультурно адаптированной, конкретизированной к образу современного поколения;

➤ открытой, с точки зрения предоставления многообразных возможностей для самоформирования личности;

➤ инновационно-непрерывной, соответствующей цикловым изменениям развития общества, государства, личности, информации. Вообще здесь стоит специально сказать об открытом обучении, ибо его преимущества:

- соответствие меняющимся потребностям и ценностно-мировоззренческим ориентациям личности;
- мобильность по срокам, порядку, формально-юридическим способам завершения обучения и получения удостоверяющего документа;
- возможность реализовать принцип практико-ориентированности, совмещения учебы с работой;
- неограниченность при изменении места жительства и т. д.

Сила российского образования сегодня – государственность. С самого начала это ввело образование в разряд социально-гуманитарных и социально-культурных ценностей, реализация которых обусловлена системой правовых норм; государственным финансированием всего образовательного цикла, а не только обучения.

Современное образование стоит на некоем рубеже. Организация механической затраты часов уступает место принципу оценки образованности, точнее: определению уровня образовательной культуры. И здесь главное: инновационность, непрерывность, открытость/доступность.

Сегодня учить «с голоса» уже несовременно, невозможно. На смену конспектам, учебникам, простейшим техническим средствам обучения должны прийти и приходят универсальные образовательные информационные комплексы. Суть их в создании для обучающегося адекватной понятийно-культурной среды информационного, консалтингового, практического (опытного), тренингового плана.

И учебник уже не просто учебник (с программой и хрестоматией) – многоуровневая информационная система («подсистема») на различных носителях должна сменить «толстые» или «тонкие книжки». Она должна быть адекватна потребности каждого обучающегося, как по объему, так и по виду: от минимальной информации до возможностей Интернета, от книжки до компьютерных программ.

Новый студент должен иметь различные виды «помощи»: авторские лекции, консультации, круглые столы, интервью; до-

полнительные источники информации с руководством по их использованию, модели конструирования собственных программ и учебного продукта для «продвинутых обучающихся».

Практика сегодня – прообраз инноватики.

И тренинги. В жизни все время приходится сталкиваться не с «лабораторными» ситуациями. И человек, привыкший мыслить по логике обученного, может просто не справиться с нестандартной ситуацией...

Уже прозвучал термин непрерывное образование. Собственно, вся система образования должна быть нацелена на непрерывную реализацию знаний в производственно-практической деятельности – вероятно, в этом суть непрерывного образования.

Министерство образования и науки РФ реализовывает проект институции открытого образования. Лежащая в его основе идея – расширить рамки аудитории. Сделать лекции любого преподавателя доступными любому студенту. Снятие замкнутости.

Нынче практически сформировано единое мировое образовательное пространство, выражающееся в гармонизации образовательных стандартов, подходов, учебных планов, специальностей в разных странах мира. Открытое образовательное пространство означает рост мобильности студентов и сотрудничества преподавателей что будет способствовать достижению людьми успехов в выбранной профессии, улучшению системы трудоустройства выпускников, повышению статуса различных стран в сфере образования.

Россия активно интегрируется в мировое образовательное пространство через вхождение в планетарную сеть университетов, интернационализацию связей, гармонизацию учебных программ высших учебных заведений, создание предпосылок для взаимного признания документов о высшем образовании. Интеграция нашей страны в мировую образовательную систему осуществляется на основе международного сотрудничества с университетами США и Европы, реализации проектов по обмену студентами, преподавателями и по предоставлению

стипендий российским студентам для обучения за рубежом. Повышение мобильности студентов, развитие дистанционного обучения, овладение новыми информационными технологиями, разработка системы взаимозачета кредитов – все это на самом деле впечатляет.

Наметились направления и приоритеты дальнейшего совершенствования [высшего] образования в целом:

- фундаментализация образования и формирование личности, находящейся в гармонии с Вселенной, природой, обществом, что подразумевает углубленное изучение естествознания, культурологии, философии, психологии, создание междисциплинарных специальностей, овладение нравственными ценностями человечества и приоритетами современного развития;
- информатизация и виртуализация образования, овладение новыми информационными технологиями как инструментом исследования, интеграция в международные компьютерные сети, повышение материально-технической оснащенности учебного процесса;
- включение высших учебных заведений нашей страны в мировую образовательную и коммуникационную систему, что предполагает усиление языковой подготовки студентов и университетов в международных образовательных проектах;
- изменение процедуры поступления в высшие учебные заведения через введение системы тестирования абитуриентов, совершенствование подходов и методов обучения, переход к развивающим технологиям образования и письменным контрольным заданиям, увеличение самостоятельной работы студентов и сокращение аудиторной нагрузки.

В результате адаптации к требованиям глобальной демократизации, расширению гражданских прав и свобод будет происходить сближение российского и мирового образования, что, в конечном итоге приведет к установлению *единой мировой системы [высшего] образования*.

Философии образования иногда конструируется как особая дисциплина цикла психолого-педагогических и философских

дисциплин. То есть под *философией образования* понимают особую *отрасль гуманитарного знания*.

Вопрос этот труден для решения. Критики философских подходов к педагогике и образованию достаточно, как, впрочем, и защитников философии образования как самостоятельной области науки. В общем-то, довольно часто просто отрицается способность самой педагогики самостоятельно дать разобраться в определении своего предмета. Формирование новой науки, наверное, и необходимо именно из-за того, что прежняя наука – педагогика – часто оказывается методологически не состоятельной. Кстати, американские философы в свое время (1989) на одной из конференций высказали примерно такое: *если исключить из проблематики, объединяемой в зарубежной традиции понятием философия образования, вопросы, не имеющие отношения ни к педагогике, ни к образованию, останется то, что в педагогической науке распределено по различным ее отраслям и дисциплинам: методология и история педагогики, дидактика, методика, теория воспитания*.

Недооценка философии для педагогики, сведение методов педагогического исследования к методам естественных и точных наук, как и подмена педагогики философией, или замена предмета педагогики на предмет одного из разделов философии, ограничивает методологические установки, препятствуя разработке педагогической теории.

Ошибочное представление о философии образования, как о каком-то высшем уровне в теории образования следует из неверного представления об отношении философии и других наук, когда предполагается, что у философии одна единственная функция – обобщая данные всех наук, формировать самые общие представления о мире, человеке и его месте в мире. Это заблуждение коренится в ошибочном понимании генезиса отдельных наук. Но, возможно, из-за того, что фундаментальной теории образования в педагогике до сих пор нет, а это необходимо, чтобы выявлять генезис особенных (педагогических) в своей предметности всеобщих форм мышления, и происходит

непонимание роли философии образования и, вообще, отрицается ее право на самостоятельное существование в мире наук.

Попробуем обобщить вышесказанное:

- образование – процесс становления и модернизации (совершенствования) органического предмета-системы;
- образование личности – социальный процесс такого ее становления и последующего совершенствования (модернизации), который предполагает гармонизацию отдельных воспринимаемых из общества способностей (алгоритма деятельности) в неповторимом индивидуальном единстве;
- обучение, воспитание, социализация, тренинг, мониторинг и т. д. – не составные части самого образования, а лишь его предпосылки;
- наиболее адекватно сущность образования раскрывается в «открытом образовании», позволяющем максимально мобилизовать субъективно-личностные факторы активности (самоактивности);
- сегодня философия может способствовать созданию единой теории образования в основном, в методологическом и социально-культурном аспектах.

Вопросы и задания по материалам Темы 3

1. Почему образование иногда отождествляют с «обучением»?
2. В чем сущность и причины понимания образования как процесса целенаправленного становления и развития личности, адекватного историческим типам (стадиям, формам) общественной и индивидуальной культуры?
3. Как вы понимаете суть процессов интернационализации и глобализации образования?
4. Какой, возможно, должна быть система обучения с формальной точки зрения?
5. Подготовьте сообщения о направлениях и приоритетах дальнейшего совершенствования высшего образования в целом.

Тема 4. Общество и образование: философские аспекты проблемы

Связь образования с общественной жизнью.

Функции образования.

Образование в аспектах концепции устойчивого развития.

Образование и концепция глобального развития.

Качество образования.

Компетентностный подход.

Реформы и фундаментальное ядро нового содержания образования.

Исходя из трактовки образования все-таки как категории социальной, следует сказать, что и его состояние, и его функционирование определяются системой главенствующих в обществе социальных связей и отношений (вопрос о том, что это *навязывается* сверху, остается открытым...).

Образование, естественно, связано со *всеми* сферами общественной жизни:

➤ *экономика* определяет материальную базу сферы образования, обуславливает его содержание в плане структуры дисциплин, спектра специальностей и профессий (например, в 50-е годы прошлого века в нашей стране активно развивались технические специальности. Наиболее престижными были МИФИ, МАИ, МЭИ, МВТУ им. Баумана). Много молодых людей поступало в военные вузы... Мало востребованными обществом были финансово-экономические и юридические специальности. В настоящее время, в связи с изменением социально-экономической ситуации, именно эти специальности стали пользоваться наибольшим спросом (мы не упомянули об иностранных языках и новых специальностях, связанных с ИТ-технологиями);

➤ *политическая сфера*, без сомнения, оказывает самое непосредственное влияние на систему образования. В зависимости от того, демократический режим в обществе или тоталитарный, открытое общество или закрытое, формируется соответствующая

система образования и в плане ее структуры, и в плане содержания;

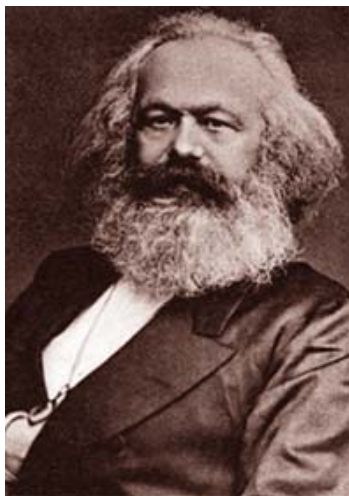
➤ *социокультурная среда* влияет на всю систему образования и на макро-, и на микроуровне – речь идет о религиозных и нравственных ценностях общества и семьи, традициях, принадлежности к тому или иному социальному слою и группе и т. д. Иными словами, каково общество, такова и система образования.

Но необходимо помнить, что образование все же – *автономная система, имеющая относительную самостоятельность, и она способна оказывать активное воздействие на функционирование и развитие общества – от уровня образования напрямую зависит качество [трудовых] ресурсов, а, следовательно, и состояние экономики общества* (неслучайно, именно через модернизацию образования Японии и так называемым «азиатским тиграм» удалось сделать качественный прорыв в экономической сфере). В современных условиях эта зависимость растет.

В то же время, как вполне понятно, система образования, формируя гражданина, оказывает воздействие на политическую сферу общественной жизни. Она воспроизводит социально-профессиональную структуру общества и выступает важнейшим средством социальной мобильности и социальных перемещений.

Через *культурно-воспитательную функцию* образование оказывает влияние на духовную жизнь общества.

Учеными достаточно достоверно установлена связь между уровнем образования и продолжительностью жизни, зависимость числа лиц, доживающих до пенсионного возраста, от уровня образования. Эта зависимость имеет четко выраженную социальную обусловленность, поскольку уровень образования в значительной степени регламентирует характер трудовой деятельности человека, круг его культурных и социальных запросов, образ жизни, что, в свою очередь, влияет на состояние здоровья и продолжительность жизни.



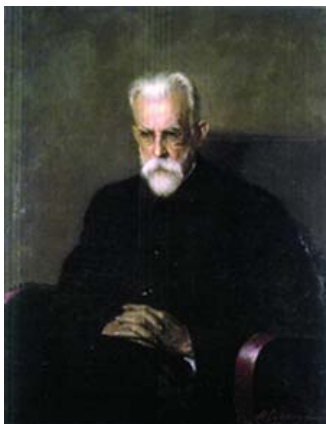
К. Маркс

Так что, действительно, правомерно говорить о диалектической взаимосвязи образования и общества. Как не вспомнить К. Маркса: *«С одной стороны, для установления правильной системы образования требуется изменение социальных условий, с другой стороны, для того, чтобы изменить социальные условия, нужна соответствующая система образования»*⁴⁴.

Этот вопрос сегодня приобретает актуальную практическую значимость: в обществе и мире нестабильность, многие сферы находятся в глубоком кризисе. Система образования переживает сложные времена. Образование и общество...

Любое общество, если оно думает о будущем, должно понимать, что позитивные изменения в системе образования вызывают реакцию прогрессивных сдвигов в самых разных сферах общественной жизни, и наоборот: негативные изменения в образовании ведут к регрессу общества.

⁴⁴ К. Маркс, Ф. Энгельс. Избранные произведения в девяти томах. Том 2. – М.: Политиздат, 1984.



В.И. Вернадский

В современном мире роль образования чрезвычайно высока – человечество переживает новую революцию – информационную и осуществляет полный и окончательный переход к информационному обществу. *Свидетельством продвинутой любой страны все в большей степени выступают не показатели роста производства, а уровень образования населения, его качество и всеохватность.* Знания, информация в самом широком смысле этого слова становятся все возрастающей ценностью. Закономерно, что в этих условиях актуализируется проблема непрерывного образования, огромной новаторской системы, снимающей временные и пространственные ограничения. Образование не завершается получением свидетельства или диплома, а продолжается всю жизнь.

Еще Д. Дьюи говорил, что *образование должно выполнять не только обучающую функцию, но быть источником совершенствования и гармонизации общества.* Сегодня этого недостаточно – глобальные проблемы со всей остротой поставили перед человечеством вопрос выживания, сохранения жизни на Земле. Разработанная в последние годы концепция устойчивого развития, базирующая-

ся на идее создания ноосферы В.И. Вернадского⁴⁵, обуславливает и разработку новых моделей образования.

Концепция устойчивого развития появилась в результате объединения трех основных точек зрения: экономической, социальной и экологической.

Экономический подход к концепции устойчивости развития основан на теории максимального потока совокупного дохода Хикса-Линдаля, который может быть произведен при условии, по крайней мере, сохранения совокупного капитала, с помощью которого и производится этот доход. Эта концепция подразумевает оптимальное использование ограниченных ресурсов и использование экологических природо-, энерго-, и материало-сберегающих технологий, включая добычу и переработку сырья, создание экологически приемлемой продукции, минимизацию, переработку и уничтожение отходов. Однако при решении вопросов о том, какой капитал должен сохраняться (физический, природный или человеческий) и в какой мере различные виды капитала взаимозамещаемы, а также при стоимостной оценке этих активов, особенно экологических ресурсов, возникают проблемы правильной интерпретации и счета. Появились два вида устойчивости – слабая, когда речь идет о неуменьшаемом во времени природном и произведенном капитале, и сильная – когда должен не уменьшаться природный капитал (причем, часть прибыли от продажи невозобновляемых ресурсов должна направляться на увеличение ценности возобновляемого природного капитала).

Социальная составляющая устойчивости развития ориентирована на человека и направлена на сохранение стабильности социальных и культурных систем, в том числе, на сокращение числа разрушительных конфликтов между людьми. Важным аспектом этого подхода является справедливое разделение благ. Желательно также сохранение культурного капитала и многообразия в глобальных масштабах, более полное использование практики устойчивого развития, имеющейся в недоминирующих культурах. Для достижения устойчивости развития, современному обществу придется создать более эффективную систему принятия решений, учитывающую исторический опыт и поощряющую плюрализм. Важно достижение не только внутри-, но и

⁴⁵ **Владимир Иванович Вернадский** (1863-1945) – русский и советский ученый, естествоиспытатель, мыслитель и общественный деятель конца XIX века и первой половины XX века.

межпоколенной справедливости. В рамках концепции развития человек является не объектом, а субъектом развития. Опираясь на расширение вариантов выбора человека как главной ценности, концепция устойчивого развития подразумевает, что человек должен участвовать в процессах, которые формируют сферу его жизнедеятельности, содействовать принятию и реализации решений, контролировать их исполнение.

С *экологической точки зрения*, устойчивое развитие должно обеспечивать целостность биологических и физических природных систем. Особое значение имеет жизнеспособность экосистем, от которых зависит глобальная стабильность всей биосферы. Более того, понятие «природных» систем и ареалов можно толковать широко, включая в них созданную человеком среду, такую как, например, города. Основное внимание уделяется сохранению способностей к самовосстановлению и динамической адаптации таких систем к изменениям, а не сохранение их в некоем «идеальном» статическом состоянии. Деградация природных ресурсов, загрязнение окружающей среды и утрата биологического разнообразия сокращают способность экологических систем к самовосстановлению.

Согласование различных точек зрения и их перевод на язык конкретных мероприятий, являющихся средствами достижения устойчивого развития – задача очень сложная, поскольку все три элемента устойчивого развития должны рассматриваться сбалансированно. Важны и механизмы взаимодействия этих трех концепций. Экономический и социальный элементы, взаимодействуя друг с другом, порождают такие новые задачи, как достижение справедливости внутри одного поколения (например, в отношении распределения доходов) и оказание целенаправленной помощи бедным слоям населения. Механизм взаимодействия экономического и экологического элементов породил новые идеи относительно стоимостной оценки и интернализации (учета в экономической отчетности предприятий) внешних воздействий на окружающую среду. Связь социального и экологического элементов вызвала интерес к таким вопросам как внутрипоколенное и межпоколенное равенство, включающее соблюдение прав будущих поколений и участие населения в процессе принятия решений.



Концепция устойчивого развития

Речь сегодня идет о смене ориентации основных ценностей. Современным требованиям противоречит ориентация на ценности индустриально-потребительского общества, в рамках которых не представляется возможным предотвращение глобальной экологической катастрофы. Отсюда доминантной и должна быть ноосферно-экологическая направленность системы образования, способствующая выходу из кризиса и выживанию человечества.

Система взаимосвязи человека и общества нашла отражение в *концепции глобального образования, включающей пять основных принципов:*

- *первый принцип* предполагает воспитание широты видения мира, признание равноценными и равноправными любые точки зрения на мир, любые образы мира;
- *второй принцип* ставит целью воспитание внимания к глобальным проблемам – каждый должен понимать, что в силу существующей взаимосвязи людей состояние дел на нашей

планете оказывает влияние на жизнь каждого, и, напротив, от каждого зависит общее положение в социуме;

➤ *третий принцип* предполагает воспитание уважения к чужой культуре, умение вести диалог на равных, понимание роли взаимообогащения культур, ценности культуры в ее многообразии;

➤ *четвертый принцип* – формирование системного мышления, понимания природы различных систем, в том числе, политических;

➤ *пятый принцип* предполагает выработку умения видеть личностный смысл в любой деятельности, вырабатывать ее стратегию и тактику⁴⁶.

По мнению английского ученого А. Тойнби⁴⁷, рост цивилизаций обеспечивается, прежде всего, за счет деятельности творческих личностей или небольших лидирующих групп. Именно меньшинство совершает прорыв в будущее, в то время как большинство консервативно и косно. Из этого следует, что при рождении цивилизаций (особенно в переходный период) *образование призвано стать наиболее динамичным средством, формирующим творческую личность, лидирующее меньшинство*. С другой стороны, перед этим меньшинством стоит задача поднять консервативное большинство до уровня лидеров, без чего невозможно движение общества вперед. Иными словами, *образованию принадлежит приоритетная роль в разрешении противоречий между новой формирующейся цивилизацией и отстающей консервативной культурой*.

⁴⁶ Hanvey Robert G. An Attainable Global Perspective. – New York: The American Forum for Global Education, 1976.

⁴⁷ **Арнольд Джозеф Тойнби** (1889-1975 года) – британский историк, философ истории, культуролог и социолог, профессор, исследователь процессов глобализации, критик концепции европоцентризма.



А. Тойнби

Одной из главных проблем совершенствования образования является повышение его качества. Дело в том, что существует противоречие между современными потребностями производства, экономики и общества и системой образования. В этом и состоит проблема качества образования, а пока еще качество образования не позволяет достичь того уровня развития, в котором нуждается современное общество.

Мы уже видим, знаем и понимаем, что современное общество становится *образовательным* – образование в нем становится важнейшим социальным институтом. Произошло изменение технологического базиса развития экономических систем в мире и соответственно преобразования их «природы». На передний план выдвинулись интеллектоемкие, *наукоемкие, образованиеемкие* управляемо-планово-рыночные быстроходные экономические системы мирового масштаба, в которых образование превращается в главный механизм их расширенного воспроизводства.

Образование становится реальным «базисом базиса» экономического воспроизводства и, в целом, воспроизводства жизни общества. Основой государственной политики качества в сфере образования должна стать государственная образовательная политика. В настоящее время механизмом проведения такой

политики качества в российском образовании становится «*система менеджмента качества*», пока еще философски не осмысленная.



И.А. Зимняя

А пока мы начинаем понимать: проблемой образования и его качества является проблема человека в эпоху перехода, то есть, человека, переходящего «точки необратимости», препятствующих его зомбированию, делающих невозможным его возврат к одичанию и варварству, человека, восходящего к Универсуму. В данной ситуации культурным посредником и выступает философия образования с имеющейся в ее резерве практикой *собирания человека, его качеств в целостность*.

Итак, качество образования определяет экономический, интеллектуальный и нравственный потенциал [любой] страны, поэтому совершенно очевидно, что оцениваться качество образования должно не только с помощью промежуточных, собственно педагогических и образовательных, параметров, критериев, но и с помощью критериев, находящихся вне сферы образования. В этом смысле качество образования должно коррелировать с такими глобальными категориями, как уровень жизни, экономический потенциал страны, динамизм общества,

способность к адаптации к изменяющимся условиям в мире. Но пока – отсутствие философского решения проблемы несет за собой проблемы в практических разработках систем качества образования. И что стоит учесть при решении данной проблемы? Видимо, в первую очередь, аспект адекватности, соотнесения качества образования качеству человека.

Более конкретно – качество [высшего] образования должно соответствовать:

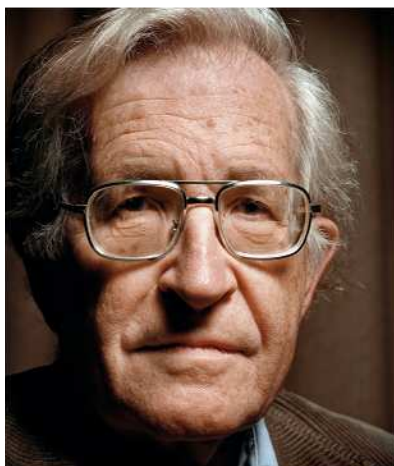
- потребностям развития социума, экономики и общества России, качеству населения, качеству жизни (*социоцентристский аспект*);

- требованиям воспроизводства национальной культуры, формирования в пространстве высшей школы «человека культуры», воспроизводства кадрового потенциала культуры, искусства России (*культуроцентристский аспект*);

- запросам личности, «модели качества человека», созданной российской культурой и российской историей, качеству патристического, культурно-духовно-нравственного воспитания в системе высшего образования (*человекоцентристский аспект*);

- качеству содержания самого образования, отражающего уровень фундаментальной и профессиональной, специализированной подготовки, требованиям опережения развития «живого знания», транслируемого в образовательном процессе высшей школы по отношению к «овеществленным знаниям» в технике, в технологиях, в профессиональной практике (*содержательный или знаниецентристский аспект*).

Так что решение данной проблемы возможно только с привлечением идей и философии образования, которая дает научное осмысление проблемы качества, осознание того, что сегодня решающую роль играет профессионализм, профессиональное сознание, ориентированное на качество. Что понимать под профессиональным сознанием – только ли количество знаний или нечто большее – структуру знаний, способность мышления, методологию мышления, скорее всего должна решать философия образования.



Н. Хомский

В последнее время происходит заметная резкая переориентация оценки результата образования с понятиями «образованность», «воспитанность» на понятия «компетенция» и «компетентность». И.А. Зимняя⁴⁸ отмечает, что *«происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые... с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно- и социально-интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-лично-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность»⁴⁹.*

Данные понятия и формируют компетентностный подход в образовании вместо классического подхода, ориентированного на ЗУНы (знания, умения, навыки).

⁴⁸ Ирина Алексеевна Зимняя (род.1931) – отечественный ученый, психолог, педагог,

⁴⁹ Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – . <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

Образование, ориентированное на компетенции (competence-based education), сформировалось в 70-х гг. в США в общем контексте предложенного Н. Хомским⁵⁰ в 1965г. понятия «компетенция»⁵¹. Н. Хомский отмечает, что есть «...фундаментальное различие между компетенцией (знанием...) и употреблением (реальным использованием...)»⁵².

В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» сформулированы «четыре столпа», на которых основывается образование: *научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить*, то есть, по сути, определены основные глобальные компетентности.

Для реформ образования определяются и ключевые компетенции (key competencies), приобретение которых необходимо для обучения и работы. Советом Европы определены пять ключевых компетенций:

– *политические и социальные компетенции*, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

– *компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе*. Для того чтобы контролировать проявления расизма и ксенофобии, и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– *компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией*, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

⁵⁰ **Аврам Ноам Хомский** (род.1928) – американский лингвист, политический публицист, философ и теоретик.

⁵¹ Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972

⁵² Там же.

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».

Таким образом, ключевые компетенции определяют социокультурный аспект качества образования в современном обществе, они адекватно определяют образование проявлениям социальной жизни человека. Более того, ключевые компетенции должны быть включены в структуру общепредметного содержания образования и образовательного стандарта, что собственно, уже и произошло.

В качестве одного из путей реформирования современного образования сегодня часто предлагается еще и хорошо продуманная и поставленная на философскую основу идея кардинальной перестройки методологической подготовки педагогических и административно-образовательных кадров, а также возможность пересмотра всей образовательной практики и переопределения предмета антропологии и педагогики. В развитии современной методологии образования все большее место занимают вопросы, связанные с динамикой познавательных проблем, культурно-исторической природой средств познания, изменчивостью категорий и понятий, формированием новых познавательных установок и др.

Реформы образования просто обязаны отвечать на вызовы времени и, к тому же, быть согласованы с реформами, происходящими в стране и в мире и общими тенденциями в образовании. Философское осмысление реформ должно дать систему ключевых принципов – основание концепции содержания образования.

К вызовам современности, которые должны будут учитывать в своей деятельности педагоги, относятся, как мы уже говорили, радикальные изменения глобальной среды – в сферах экономи-

ки, цифровых технологий и коммуникаций, культурного, этнического и социального многообразия и окружающей среды.

В экономике в требованиях к результатам образования вышли на первый план такие качества работников как *«гибкость и мобильность»*, *«обучаемость»*, *«межличностное общение»*, *«сотрудничество»*, *«системное мышление»*, *«критическое мышление»*, *«способность справляться с неопределенностью»*, *«универсальные компетенции и навыки»*, *«ориентации в различных знаниевых сетях»*, *«приспособляемость к технологическим изменениям и моделям организации работы»*.

Влияние цифровых технологий и интернета сказалось в тенденции замещения властных отношений и вертикальных структур сетевыми отношениями и структурами.

Экологические проблемы потребовали особого внимания к мировоззренческому фундаменту образования, к выработке у обучающихся позиции всеобщей ответственности.

Возникает необходимость выделить еще одну проблему: в условиях общества потребления, вошедшего в XXI в. в измерения существования информационного общества, возрос уровень информационной зависимости и манипулируемости, что должно пониматься и как вызов образованию в целом и современным педагогам.

Картина, сложившаяся в образовании сегодня, обусловлена последовательностью образовательных реформ XX-XXI вв. Классическое образование (XVIII-XIX вв.), утверждавшее гуманитарный учебный план (*liberal arts curriculum*), было преобразовано шедшими до 1980-х годов реформами, в результате которых были выработаны учебные программы с более низкими стандартами и индоктринирующим воспитанием. 1980-е годы ознаменовались концепцией *культурной грамотности*, определившей, *«что должен знать каждый»*, то есть моделью содержания образования как *«базовых знаний»*, исходящую из понятия *«ясных фактов»*, которым соответствуют правильные или неправильные ответы, которые легко изучать и тестировать, принципами стандартизированного тестирования как средства оценивания эффективности школы.



Э. Хирш

Необходимым условием эффективной межкультурной коммуникации является *достаточный* уровень культурной грамотности, который предусматривает понимание фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры. Рассмотрению проблемы формирования культурной грамотности и посвящена концепция/теория Э. Хирша⁵³.

Главной составляющей этой теории является формирование необходимых навыков и знаний носителей [английского] языка для адекватной коммуникации с носителями других языков и культур. По мнению создателя концепции, для успешного владения языком необходимо глубокое знание различных культурных символов соответствующей национальной культуры. Для успешной коммуникации с представителями других культур каждый человек должен владеть необходимым культурным минимумом знаний своих партнеров по коммуникации.

⁵³ **Эрик Дональд Хирш** (род.1928) – американский ученый, педагог, культуролог.

Культурная грамотность – наиболее динамичный компонент межкультурной компетенции, требующий постоянного пополнения текущей культурной информации.

Компетенция не существует вне коммуникации. Именно в конкретных коммуникативных ситуациях выявляется уровень языковой и иных видов компетенции. Коммуникант не осознает своей некомпетентности в тех сферах общения, которые для него закрыты. В межкультурной коммуникации соединяются различные виды компетенции (языковая, культурная, коммуникативная). В зависимости от значения и роли того или иного вида компетенции в конкретных ситуациях общения, Хирш выделяет следующие уровни межкультурной компетенции:

- необходимый для выживания;
- достаточный для вхождения в чужую культуру;
- обеспечивающий полноценное существование в новой культуре – ее «присвоение»;
- позволяющий в полной мере реализовать идентичность языковой личности.

Для адекватного межкультурного понимания и эффективно-го взаимодействия необходима пропорциональная зависимость между уровнями языковой, коммуникативной и культурной компетенции. В случае асимметрии велика вероятность непонимания, поскольку от человека, владеющего языком, ждут соответствующего уровня культурной грамотности и обращаются к нему как к обладающему достаточным объемом культурологической информации.

Эта концепция подвела к охватившим мир образовательным реформам «на основе стандартов» 1990-2000-х, исходящим из принципов *«образования, базирующегося на результатах»*. Дополнительный стимул к этим тенденциям задал Болонский процесс, поставивший задачи создания единого европейского образовательного пространства, в особенности, в сфере высшей школы.

В России новые стандарты (ФГОС, ФГОС-3, ФГОС-3+) представили ту систему идей, которую называют *«новой образовательной парадигмой»*: ориентированной на личность, на выстраивание субъект-субъектных педагогических отношений – а в

качестве фундамента образовательной концепции был заявлен «системно-деятельностный подход». Одновременно в организацию образования были введены стандартизированное тестирование и другие производные элементы принципа «стандартов».

Современное образование в условиях реформ обнаруживает несколько основных тенденций, которые, по мнению исследователей, вряд ли могут быть легко совмещены в одной модели, что дает богатую тему для философских размышлений:

- *бихевиористская парадигма*, в рамках которой образование основывается на позитивистской эпистемологии. Обратим внимание на связь этой парадигмы, подразумевающей в позитивистском ключе «опору на факты», с определяющей реформы моделью «базовых знаний». В этой парадигме особое значение приобрело развитие у обучающихся заранее определяемых и поддающихся наблюдению навыков;

- личностная (персоналистическая) парадигма образования, укорененная в феноменологической эпистемологии, сосредоточена на личностном росте и предполагает, что знания и навыки, которым следует обучать, не могут быть предопределены. Здесь считается, что действия и создаваемая ими среда зависят в большей степени от смыслов и целей людей;

- *традиционная/ремесленная парадигма*, в которой обучение рассматривают как ремесло, которое передается будущим профессионалам от педагогов-экспертов. Скорее всего, эта парадигма схожа с бихевиористской;

- *парадигма ориентированного на исследование образования* имеет своей основной целью помочь молодым людям в развитии их потенциала к рефлексивному действию и их склонности к критическому исследованию.



С.И. Гессен

Академически ориентированная модель образования обретает в России свое обоснование, сочетающееся с принципами *исследовательски-ориентированной парадигмы*, в особенности, в таких ее подходах, как *«предметно-фундированные»* и *«исходящие из онтологического статуса образовательных феноменов»*, с принятием образовательных феноменов за законоподобные сущности. В этой модели подчеркивается значимость *сочетания преподавания, исследования и управления в образовании* (курс *«Teaching, Educational Research and Management»*) и относительно компетентного подхода уточняется *«профессиональная компетенция»* как *«способность и готовность выбрать вариант действия с точки зрения его оптимальности из набора уже освоенных или найти новое, способность переноса опыта из одной профессиональной ситуации в другую, способность комбинировать знания для эффективного решения профессиональной задачи»*.

Личностная парадигма представлена в гуманистической педагогике, и, в некотором смысле, с ней сближается культуроцентрический подход к определению содержания образования, утвердившийся в русской школе педагогики и развитый еще С. И. Гессеном⁵⁴, состоящий в том, что содержание образования

⁵⁴ **Сергей Иосифович Гессен** (1887-1950) – русский философ-неокантианец, педагог, правовед, публицист.

определяется принципом культуросообразности (образование – посредник между человеком и культурой).

Следует принять в расчет то, как вызовы современного мира, стоящие перед образованием в целом, влияют на изменение содержания образования, которое видится неизбежным, с точки зрения философов образования. Проблема содержания образования имеет длительную историю, разворачивающуюся со времен Средневековья до ее осмысления в наши дни, и охватывает многие проблемные области, включающие основания содержания (онтологические, эпистемологические и т. д.), пропорции гуманитарного и естественнонаучного знания, сочетание освоения предметов и развития способностей, различение сфер содержания согласно *«формам мышления»* или *«интеллектуальным способностям»*, типам *«социального опыта поколений»* и т.д. Видимо, для будущих профессионалов просто уже необходимо стать/быть способными строить содержание самостоятельно, индивидуализировано, не онтологически (как охват сферы бытия), а системно-деятельностно (как создание опыта и выработка качеств – «универсальных компетенций и навыков», «обучаемости», «сотрудничества», «системного мышления», «критического мышления» и т. д.), творчески, ценностно (в направлении к выработке не потребительских позиций, а всеобщей ответственности и т. д.), целостно (с мировоззренческой картиной).

Большей части сформулированных вызовов современности относительно образования вполне соответствует декларируемый сегодня в мире и утверждаемый в реформах российского образования переход от предметно-ориентированной модели информационно-знаниевой (сциентистской) парадигмы к личностно-ориентированной модели гуманистической парадигмы, требующей субъект-субъектного педагогического взаимодействия, ставящей обучающегося в центр внимания, признающей его (ее) автономию. Однако от прежней парадигмы и при новой образовательной политике пока еще сохраняется инструментальная позиция педагогов, которая неминуемо опирается на *«инструментальный разум»*. Очевидно, что для обновленного об-

разования, как оно понимается в новых целях и содержаниях, требуется не «просто исполнитель», а иная личность педагога, которая невозможна без развитой субъектности и активизированного самосознания.

Исходя из различных тенденций образования (складывающихся «парадигм», «ориентаций», «подходов»), нам видится конфликт основных направлений, сложившихся при переходе образования от предметно-ориентированной модели. Возможно, следует говорить о двух направлениях: доминирующем *менеджеристском*, ориентированном на эффективность, преимущественно в экономических смыслах, и о том, которое должно быть названо *«подлинно гуманитарным»*. «Подлинно гуманитарное» («человеческое») направление противостоит менеджеристскому и утверждает принципиальную несводимость человека в человековедческих областях знания, таких как педагогика, к описаниям по позитивистскому/научному образцу – путем «фактических законоподобных обобщений».

Как ответ на вызовы информационных технологий и роста зависимости и манипулируемости масс в базовые принципы модели, вероятно, должно войти не только требование уметь системно, междисциплинарно и творчески работать с информацией, но и особое внимание к культивированию в образовании рефлексии, саморефлексии, в частности, в аспекте критического мышления, нацеленного на самореализацию личности.

Проанализируем *«фундаментальное ядро содержания»* образования. Мы подразумеваем *инвариантную* часть содержания, которая оказывается таковой по причине своей фундаментальной значимости для данной модели, которая выражает базовые принципы. «Инвариантная часть содержания» должна означать фиксированные и обязательные для данной модели предметные зоны, которые будут получать воплощение в своеобразных наборах конкретных, индивидуально выстраиваемых курсов, исходя из локальных условий, традиций и, главное, индивидуальных возможностей и склонностей конкретного преподавательского состава вузов. Те, кто учит, должны сами исходить из

собственных смыслов и ценностей при построении программы и иметь возможность строить содержание творчески.

Возможно, фундаментальное ядро содержания образования должно включать следующие предметные зоны (в пропорциях примерно по трети учебного времени):

I – практический тренинг (подобно тренировкам музыкантов и художников в этюдах), воплощающий принцип любой профессии как творческой;

II – предметная зона личности (подобно введению в соответствующую область культуры);

III – предметная зона области специализации/направленности.

Уточним.

Под тренингом мы подразумеваем полностью практические занятия, подобные тренингам в жанре деловых ролевых игр, с поэлементной отработкой применительно к различным ситуациям навыков: организаторских, проектировочных, коммуникационных, лекторских, модераторских, фасилитаторских, конфликтологических, игровых и т.д. Эта зона обучения должна включать «погружения» в будущую профессиональную практику.

Поскольку творческие профессии несводимы к владению навыками, а требуют творческой личности, предметная зона здесь должна включить курсы, служащие развитию личности – расширению горизонтов мышления и чувствования или вводящие в феноменологию творчества (что в творческих профессиях традиционно делают через историю искусства и личную передачу опыта наставников) и в соответствующую область культуры.

Предметы специализации, видимо, должны охватывать два уровня:

- широких перспектив научной (или культурной) области данного предмета, ведущих к выработке обучающимися концепции современной картины мира;

- перспективы данной дисциплины в ее специфической миссии.

Вопросы и задания по материалам Темы 4

1. Подготовьте сообщения о связи образования с общественной жизнью.
2. Расскажите о функциях образования с точки зрения их философского осмысления.
3. Что означает для образования компетентностный подход?
4. Какие изменения должны войти в содержание современного реформированного образования?
5. Подготовьте сообщения об известных вам реформах образования в различных странах (в том числе, в нашей).

Примерная проблематика семинаров по Модулю I

- Причины возникновения философии образования.
- Основные тенденции развития современной философии образования.
 - Концепции современной зарубежной и российской философии образования.
 - Философское понимание сущности функций образования в обществе.
 - Реформирование зарубежного и отечественного образования: философские аспекты.

Литература для подготовки к семинарским занятиям

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998.
2. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003.
3. Николаева Л.Ю. Философия образования. – М.: Мир науки, 2014.
4. Степашко Л.А. Философия и история образования. – М.: Флинта, 1999.
5. Чапаев Н.К., Верещагина И.П. Философия и история образования. – М.: Академия, 2015.

Модуль II

История и традиции в мировой философии образования

Тема 5. Мировые истоки философско-педагогических учений

Основные этапы развития научно-педагогической мысли.
Педагогические идеи древних философов.
Педагогика Средневековья и развитие схоластики.
Религиозно-философские основы средневековой педагогики.

Как полагают ученые, историческое развитие научно-педагогического, или философско-педагогического знания проходило в несколько этапов:

- ✓ зарождение педагогических идей в русле философских учений;
- ✓ формирование педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений;
- ✓ переход от гипотетических и утопических теорий к концепциям, основанным на педагогической практике и эксперименте.



Иоанн Дамаскин

В трудах древнегреческих, римских, византийских, восточных философов и мудрецов, таких, как Платон⁵⁵, Аристотель⁵⁶, Гераклит⁵⁷, Плутарх⁵⁸, Сенека⁵⁹, Квинтилиан⁶⁰, Иоанн

⁵⁵ **Платон** (428 или 427 до н. э. – 348 или 347 до н. э.) – древнегреческий философ.

⁵⁶ **Аристотель** (384 до н. э. – 322 до н. э.) – древнегреческий философ. Ученик Платона. С 343 до н. э. воспитатель Александра Македонского. В 335/4 г. до н. э. основал Ликей (Лицей, или перипатетическую школу). Натуралист классического периода. Наиболее влиятельный из философов древности; основоположник формальной логики. Создал понятийный аппарат, который до сих пор пронизывает философский лексикон и стиль научного мышления.

⁵⁷ **Гераклит Эфесский** (544–483 гг. до н. э.) – древнегреческий философ. Основатель первой исторической или первоначальной формы диалектики.

⁵⁸ **Плутарх** (ок. 46 – ок. 127) – древнегреческий философ, биограф, моралист.

⁵⁹ **Луций Анней Сенека, Сенека Младший** (4 до н. э. – 65) – римский философ-стоик, поэт и государственный деятель. Воспитатель Нерона и один из крупнейших представителей стоицизма.

⁶⁰ **Марк Фабий Квинтилиан** (ок. 35 – ок. 96) – римский ритор (учитель красноречия), автор «Наставлений оратору» – самого полного учебника ора-

Дамаскин⁶¹, Авиценна⁶², Конфуций⁶³ и др. можно найти бесценные мысли об обучении, воспитании и образовании – причем, заметьте, все эти люди были философами и учителями юношества одновременно!

Демокрит писал: «Хорошими людьми становятся скорее от упражнения, нежели от природы... воспитание перестраивает человека и создает природу».

Сократ видел верный путь проявления способностей человека в самопознании: «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может». В поисках истины многие руководствуются сократовским тезисом: «Я знаю, что я ничего не знаю».

Аристотель высоко ценил миссию воспитателя: «Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые – достойную жизнь». До сих пор актуален принцип, сформулированный Конфуцием: «Учиться и время от времени повторять изученное».

Сенека считал, что образование должно формировать самостоятельную личность: «Пусть говорит он (ученик) сам, а не его память».

В следующих классических трудах воплотились педагогические идеи и наставления. Это – трактаты Конфуция «Беседы и

торского искусства, дошедшего до нас от античности. Эту книгу изучали во всех риторских школах. Квинтилиан стал не только выразителем вкусов высшего римского общества, но и реформатором литературного стиля, исследователем проблем латинского языка.

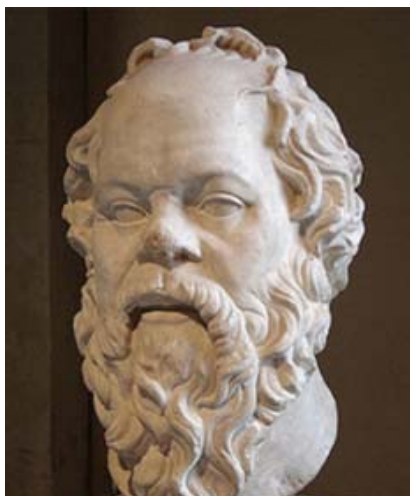
⁶¹ **Иоанн Дамаскин** (ок. 675 – ок. 753 (780) – христианский святой, почитаемый в лике преподобных, один из Отцов Церкви, богослов, философ и гимнограф.

⁶² **Абу Али Хусейн ибн Абдуллах ибн аль-Хасан ибн Али ибн Сина**, известный на Западе как **Авиценна** 980–1037) – средневековый персидский ученый, философ и врач, представитель восточного аристотелизма.

⁶³ **Конфуций** (ок. 551 до н. э. – 479 до н. э.) – древний мыслитель и философ Китая. Его учение оказало глубокое влияние на жизнь Китая и Восточной Азии, став основой философской системы, известной как конфуцианство. Основал первый университет и привел в систему летописи, составленные в разных княжествах. Уже в возрасте немногим более 20 лет он прославился как первый профессиональный педагог.

суждения», Плутарха «О воспитании», Квинтилиана «Ораторское образование», Авиценны «Книга исцеления», Аверроэса «Система доказательств», «Опыты» Монтеня.

В эпоху Возрождения идеалы воспитания и образования представлены в романах Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», в педагогическом сочинении Вивеса «О порче нравов», в трактатах Эразма Роттердамского «О первоначальном воспитании детей», Т. Мора «Утопия», Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». Однако труды, в которых воплощались педагогические воззрения, были плодом гуманистической образованности философов, ученых и просветителей. В этом заключается их отличие от современных исследований в области педагогической науки.



Сократ

Одной из вершин педагогической мысли Древней Греции справедливо считается *Сократ* (ок. 470-399 до н.э.). Современник и оппонент софистов⁶⁴ мудрец Сократ полагал, что *истина*

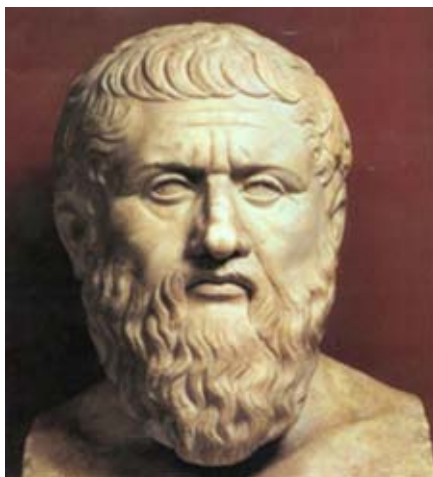
⁶⁴**Софисты** – древнегреческие платные преподаватели красноречия, представители одноименного философского направления, распространенного в

познается в споре. Знаменуя поворот философского знания к человеческой индивидуальности, он считал, что *этические ценности выражают отношение человека к миру и являются определяющими в его познавательной деятельности*. Им были даны определения этических понятий: добра, справедливости, доблести и др., поскольку, по его убеждению, люди не соблюдают моральных норм *«потому, что их не знают»*. Добродетель, по Сократу, тождественна знанию, а самосознание – высшая добродетель. Сократу принадлежит замечательное высказывание – *«Познай самого себя!»*. Он рассматривал *воспитание как восходящий путь интеллектуального и нравственного развития человека и характеризовал воспитание как «второе рождение»*. Вся его философская деятельность была неразрывно связана с педагогической. Современники свидетельствуют, что большую часть своего времени Сократ проводил на площадях, в палестрах⁶⁵ и гимнасиях⁶⁶, вступая в беседу с любым, кто хотел говорить с ним, и не навязывал своих мыслей слушателям, поскольку признавал убеждение основным воспитательным средством. Сократ стоял у истоков зарождения *эвристического метода обучения*. Он не оставил после себя сочинений, но его дела и мысли известны из воспоминаний множества учеников и почитателей. В своей педагогической практике Сократ широко использовал *метод диалога*. Именно в диалоге с учеником осуществлялся поиск истины. Сократ одним из первых стал использовать *индуктивные доказательства* и давать определения понятиям, сближаясь в этом с софистами.

Греции во 2-й половине V – 1-й половине IV веков до н. э. Изначально термин «софист» служил для обозначения искусного или мудрого человека, однако уже в древности приобрёл уничижительное значение. Софистами также иногда называют представителей древнекитайской школы имен.

⁶⁵ **Палестра** – частная гимнастическая школа в Древней Греции, где занимались мальчики с 12 до 16 лет (на острове Самос была палестра для взрослых мужчин). Слово *палестра* может употребляться как обозначение площадки для упражнений или как синоним учреждения, в котором молодые люди обучаются различным видам спорта.

⁶⁶ **Гимнасий** – воспитательно-образовательное учреждение в Древней Греции. В гимнасии сочетались элементы общеобразовательного курса (обучение чтению и письму) с интенсивным курсом физической подготовки.



Платон

Платон (см. выше) был учеником Сократа, что отразилось и на его взглядах на проблемы воспитания и образования молодежи. На базе одного из трех афинских гимнасиев, Платон основал философскую школу – Академию (387), которой сам и руководил. Для упорядочения организации школьной жизни Платон использовал водяные часы-будильник, звонком призывавшие в определенное время учеников к занятиям

Содержание образования в Академии было для того времени весьма разносторонним: здесь обучали математике, диалектике, астрономии, естествознанию и другим наукам той эпохи. Методика обучения восходила к сократическим беседам, спорам, диалогам и получила яркое отражение в сочинениях самого Платона.

Платон выдвинул идею создания системы государственных школ, оказав сильнейшее влияние на организацию школьного дела в последующую, эллинистическую эпоху. По мысли философа, в идеальном аристократическом государстве-полисе воспитание детей в семье и школьное обучение должны осуществляться под контролем государства и в его интересах. Полисная власть обязана регулировать даже браки, не допуская

заклучения их между людьми различных социальных групп. Специальные чиновники должны подбирать пары таких родителей, от которых должно произойти здоровое потомство. Новорожденных должны вскармливать общественные кормилицы в государственных воспитательных домах. С 3 лет до 6 целенаправленное воспитание предполагалось осуществлять особым воспитательницам на специально оборудованных площадках вблизи храмов. Детям этого возраста Платон рекомендовал пребывание на свежем воздухе и игры, во время которых они должны были приобретать полезные знания и готовность к школьному обучению и будущему своему предназначению. С 7 лет все дети должны были посещать школы, но не частные, а единообразные, государственные.



Школа Платона (Академия) на фреске Рафаэля

Содержание образования рекомендовалось такое же, какое практиковалось в Афинах его времени: с 12 до 16 лет подростки должны посещать палестры и гимнасии, а затем для детей элиты в целях подготовки к государственной и воинской деятельности с 18 до 20 лет предполагалась военно-гимнастическая и философская подготовка в эфебии, которую Платон рассматривал

уже не как службу в армии, а как своеобразное учебное заведение.

Платону принадлежит заслуга осмысления целей и содержания школьного образования. В своем позднем сочинении «Законы» образование он трактует как *то, что ведет с детства к добродетели, заставляет человека страстно желать и стремиться стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или же начальствовать.*

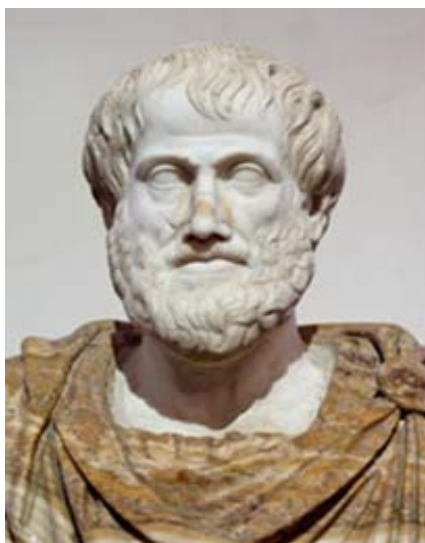
Содержание образования раскрыто во многих диалогах Платона, таких как «Протагор», «Федон», «Государство», «Пир», «Федр», где рассматривается сущность воспитания; в «Теэтете» – излагается теория познания; в «Меноне» – высказывается идея о познании как припоминании того, что душа знала до своего земного воплощения. Проблема отбора и передачи научных знаний у Платона связана с его учением о «мире идей», особом интеллектуальном мире, по сути дела – мире человеческого знания. По мнению Платона, идеи вечны, а вещи лишь тени мира идей, которые отражаются в мире вещей и не являются истинно существующими.

Сущность познания заключается в припоминании вечных и неизменных идей. Вечные, божественные идеи, по мысли Платона, являются мощным импульсом, изнутри влияющим на формирование человека. Таким образом, им первым была поставлена *проблема факторов, влияющих на развитие личности.* В соответствии со своим учением о мире идей Платон предлагал окружить ребенка впечатляющими образами прекрасного и доброго, которые должны пробуждать в его душе смутные воспоминания об идеальном мире.

Аристотель – виднейший философ и педагог античности, являлся учеником и продолжателем идей Платона. Энциклопедические познания Аристотеля отражали уровень развития античной науки, достижения которой были им интегрированы в многочисленных сочинениях.

В своем Ликее он организовал школу, в которой обучение происходило во время прогулок – по-гречески – перипатетикос – прогуливающийся, отсюда и название школы – *перипатетическая.*

Для своих учеников Аристотель создал ряд трудов, охватывавших всю сумму тогдашнего знания. Прежде всего, следует назвать «Метафизику», что буквально означает «то, что следует после физики». Этим понятием им обозначался раздел философского знания, посвященный рассмотрению недоступных для органов чувств и лишь умозрительно постигаемых начал всего существующего. Аристотелем был создан ряд сочинений по логике, содержащих теорию познания – позднее эти сочинения были объединены в книгу «Органон». В отличие от Платона, сенсорное восприятие Аристотель трактовал в качестве основы познания. Инструментом познания он называл дедукцию и индукцию в их соединении. В трактовке этики Аристотель исходил из понимания цели всех человеческих дел как счастья, которое достигается в процессе духовного труда, мышления и познания. Духовный труд он ставил неизмеримо выше физического.



Аристотель

В своей «Поэтике» Аристотель раскрыл основы эстетического учения, введя такие понятия, как *μίμησις*, или подражание, и *κατάρσις*, или очищение духа в процессе сопереживания. Эти идеи оказывали большое влияние на развитие эстетической мысли вплоть до нового времени.

Натурфилософские воззрения Аристотеля представлены в его трудах «Физика» и «О небесах». Особо следует отметить его «Риторику», где обобщен большой опыт классической Греции в ораторском искусстве. Аристотель определял риторику как средство убеждения, которым должен владеть и оратор, и воспитатель юношества. Риторическое искусство заключалось, по его мнению, в соединении по особым правилам логического и нелогического, рационального и иррационального, оно связывалось с эстетикой и давало человеку общую способность находить возможные способы убеждения применительно к обсуждаемому вопросу.

Из высказываний Аристотеля по вопросам воспитания можно сделать вывод, что главной его задачей он считал сообщение ученикам основ знаний из различных областей и выработку у молодежи способности самостоятельного суждения.



Возможно, Ликей находился именно здесь...

Вопросы воспитания и обучения затрагивались Аристотелем практически во всех его основных сочинениях. Он развивал идею государственного воспитания и обучения молодежи. Человека философ называл «политическим», то есть «общественным животным». Однако не принижал и значения семейного воспитания, как это фактически наблюдалось у Платона. По Аристотелю, семья и семейное воспитание соответствуют особенностям человеческой природы. Воспитание детей с 7-летнего возраста обязательно должно находиться под контролем государства-полиса. Семейное и общественное воспитание должны соотноситься друг с другом как часть и целое. Главная цель воспитания – формирование у молодежи добродетели. Воспитание по своей природе должно быть двояким, так как в обществе, по мнению Аристотеля, система «раб – господин» столь же естественна, как в семье «жена – муж». Рабы должны готовиться к труду, а дети свободных должны иметь необходимый досуг для развития ума и телесного совершенствования. Дети аристократов должны получать наилучшее образование, ибо им предстоит управлять государством.

Аристотель уделял большое внимание рассмотрению проблемы факторов, влияющих на развитие человека. Он выделял три основные группы: внешний, окружающий человека и воспринимаемый органами чувств мир; внутренние силы, развивающиеся в человеке присущие ему задатки; целенаправленное воспитание способностей человека в необходимом для общества-государства направлении. Воспитатель, прежде всего, развивает душу, которая, по Аристотелю, имеет три части, выполняя различные функции: растительную (питание, размножение), животную (ощущения, чувства), разумную (мышление, познавательная деятельность). Высшие функции возникают на основе низших, вследствие чего сама природа души требует единства различных сторон воспитания – физического, умственного, нравственного и эстетического. По сути дела, Аристотель первым сделал попытку теоретически обосновать необходимость способствовать, с помощью воспитания, гармоничному развитию личности. Разум, по Аристотелю, является функцией ду-

пи. Умственное воспитание имеет первостепенное значение: его неправильность ведет к деформации души, духовному оскудению. Поэтому главная задача воспитателя – развивать природу ребенка через совершенствование его разума.

Аристотель подвергал сомнению учение Платона о трансцендентальных идеях, полагая, что ум ребенка от рождения есть «чистая доска», которая заполняется в процессе жизни, и предложил свою концепцию воспитания и образования

Рассматривая вопросы воспитания и образования, Аристотель придерживался возрастной периодизации развития детей, предложенной еще пифагорейцами и обоснованной Платоном: от рождения до 7 лет, от 7 до 14 лет, от 15 лет до 21 года. Воспитание ребенка до 7 лет должно осуществляться в семье, а после этого в школе.

В самом процессе обучения, насколько можно судить по различным трудам Аристотеля, где содержатся его соображения по проблемам воспитания и образования, он выделял несколько этапов: на первом, подготовительном, ребенок должен овладеть умением писать, читать и считать; совершенствоваться физически, занимаясь гимнастическими упражнениями; развиваться эстетически, обучаясь музыке и рисованию. В ходе всех этих занятий у ребенка должно постепенно развиваться логическое мышление; на следующей ступени обучения юноши должны были приобретать традиционные знания о природе и обществе, о человеческой истории. В дальнейшем юноши из кругов аристократии, занимаясь риторикой и поэтикой, должны были готовиться к участию в государственной жизни.

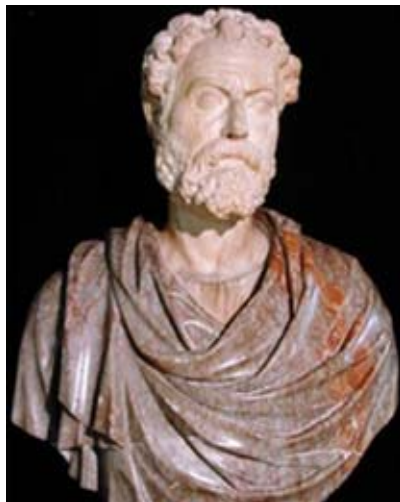
По Аристотелю, образование свободных граждан не должно было иметь трудовой направленности, поскольку производство материальных благ было уделом рабов.

Касаясь методов обучения, Аристотель полагал, что они должны опираться на внутренне присущую человеку способность к подражанию: повторение, следование примеру, образцу соответствуют природе ребенка и доставляют ему чувство удовлетворения и радости. И умственное, и физическое, и нравственное воспитание требуют использования постоянных и

достаточно продуманных упражнений, частых повторений желательных для учителя действий, вызывающих у детей чувство удовольствия.

Влияние Аристотеля на последующее развитие педагогической мысли и на практику школы было огромно. Особенно оно ощущалось в эпоху поздней античности и средневековья.

Среди других крупных мыслителей той эпохи, занимавшихся вопросами воспитания и обучения следует назвать *Квинтилиана*. Марк Фабий Квинтилиан, известный римский оратор и педагог, был основателем одной из лучших школ риторов в Риме, которая вскоре приобрела широкую известность и стала государственной. Квинтилиан считал, что образование должно быть полезно обществу, и отдавал предпочтение школьному обучению («свет хорошей школы лучше одиночества семьи»). На основе опыта своей школы и достижений педагогической мысли античного мира Квинтилиан создал первый специальный педагогический труд «О воспитании оратора», в котором нашли отражение и некоторые общепедагогические проблемы.



Квинтилиан

Квинтилиан внес вклад в понимание вопроса о роли природного, биологического начала в процессе развития человека. Он высоко оценивал именно природные способности детей и не сомневался в том, что уже в раннем возрасте можно определить уровень способностей (первые признаки ума маленьких детей – быстрое и меткое восприятие и долгое удержание в памяти приобретенного опыта, способность к подражанию). Вместе с тем, он полагал, что воспитанием можно достигнуть очень многого и подчеркивал его преобразующую роль.

Квинтилиан критиковал семейное воспитание в высших слоях римского общества, где детей допускали на пиршества, в результате чего они становились свидетелями неблагоприятного поведения взрослых; осуждал родителей за потворство детям и недооценку важности периода детства для становления личности человека. Квинтилиан требовал от родителей, кормилиц и нянь, чтобы они помнили, что ребенок очень восприимчив и в нем легко укореняется как хорошее, так и дурное, и это следует учитывать при выборе товарищей-сверстников и педагогов.

Возраст от 5 до 7 лет Квинтилиан, как и Аристотель, отводил на подготовку к школе. Он считал, что дети до 7 лет должны практически овладеть двумя языками – родным и греческим, причем сначала греческим, а затем, параллельно, и родным. В этом возрасте он допускал и систематические занятия с детьми при условии, что обучение будет радостным. Квинтилиан советовал поощрять малышей похвалой, просьбами, вызывать их на соревнования со сверстниками, не жалеть наград.

Римский педагог разработал целую систему методических советов по обучению детей грамоте. Он настаивал на одновременном ознакомлении их с видом и названием букв с помощью наглядных пособий (буквы из слоновой кости), настаивал на соблюдении принципов систематичности и последовательности в обучении. «Учить надо не многому, но основательно» – писал Квинтилиан. Он отмечал, что будущему оратору нужна развитая память, чувство художественного слова, ритма, хорошая дикция и интонация, выразительность речи и мимики, поэтому все это нужно начинать развивать еще в дошкольном

возрасте. Лучшим средством воспитания [оратора] Квинтилиан считал разучивание стихотворений, которые способствовали бы и нравственному воспитанию. Он заложил основу методики разучивания стихотворений: стихотворение прочитывают целиком, затем разбивают на логические части и заучивают частями, в заключение оно декламируется целиком.

В истории развития педагогической мысли Квинтилиан занимает важное место как автор первого специального педагогического труда, как человек, заложивший основы дидактики и методики, систематизировавший требования к воспитанию детей дошкольного возраста.

Великая эпоха в развитии человеческой культуры и цивилизации, которая продолжалась около двенадцати столетий – с V в. по XVII в. – Средние века. Во время этого длительного периода в Европе и других регионах мира сформировались и окрепли могущественные феодальные государства, получили развитие христианство и другие мировые религии, были созданы великие произведения мировой литературы и искусства, разработаны эффективные системы обучения, заложены основы образования и воспитания, сочетающие умственное развитие с нравственным становлением личности.

Содержание и специфика организации образования и воспитания в этот период определялись господствующим значением христианской религии и церкви в общественной и культурной жизни общества. В Средневековье религия формировала определенную непротиворечивую картину мира и знание о человеке, регулировала поведение и образ жизни, формулировала этические императивы.

В рамках эпохи Средних веков в исторической науке обычно выделяют три периода:

- V–X вв. – раннее Средневековье;
- XI–XII вв. – развитое, или Высокое, Средневековье;
- XIV–XVI вв. – позднее Средневековье, или эпоха Возрождения.

Поначалу в Средние века отрицали античную культуру как греховную языческую, отвергая при этом и античный идеал все-

сторонне развитой личности. Развитие средневекового образования было связано, прежде всего, с развитием церковной культуры, поскольку знания были необходимы для преподавания религиозной догматики, усвоение которой требовалось людям, желавшим принять крещение, и служителям церкви – в борьбе с еретиками и язычниками. Со временем образование и воспитание монополизировались церковью, сформировавшей новый тип школы – христианский, где языком преподавания стал латинский. Педагогические идеи Средневековья рассматривали мир как «школу Христа», в которой смыслом жизни каждого человека является познание Бога.

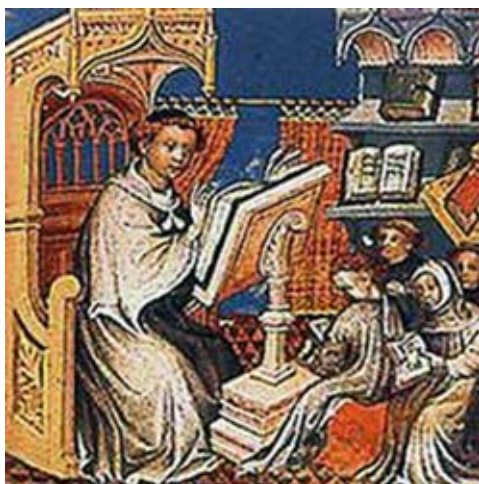


Блаженный Августин

В самом начале этой эпохи появляются школы для обучения тех, кто желал стать членом христианской общины и познать основы религии. Школы катехуменов (оглашенных) своей главной целью считали изучение псалмов и основ христианской морали. Со временем в содержание образования в этих школах

было включено чтение катехизиса, и школы стали называться катехизическими. Постепенно эти учебные заведения трансформировались в школы более высокого типа, дававшие как общеобразовательную подготовку детям из любых сословий, так и служившие для обучения священников. Позднее на базе таких учебных заведений образовались кафедральные, или соборные, школы.

В начале VII в. в Ирландии и Британии открылись первые монастырские (церковные) школы, организация обучения и содержание образования в которых формировалось под влиянием идей христианского философа поздней Античности Аврелия Августина Блаженного⁶⁷.



Монастырская школа во Франции

⁶⁷ **Аврелий Августин Иппонийский**, или **Августин Афр**, также **Блаженный Августин** (354-430) христианский богослов и философ, влиятельнейший проповедник, епископ Гиппонский, один из Отцов христианской церкви. Августин является святым католической, Православной и Лютеранской церквей (при этом в православии обычно именуется с эпитетом блаженный – Блаженный Августин).

По Августину, в основе содержания образования лежит знание, заключенное в Библии. При определении образовательного минимума христианина Августин ставил «словесные» науки и историю на первое место как особенно важные для понимания Священного Писания, затем шли математика и естественные дисциплины. Христианский философ настаивал на том, чтобы в программу обучения были включены не только теологические, но и светские знания, необходимые христианскому полемисту и проповеднику, – языки, история, диалектика, риторика, основы математики. В процессе обучения Августин придавал особое значение вере и авторитету учителя.

В VI–VIII вв. количество школ на территории Западной Европы было невелико, и сосредоточены они были, как мы уже сказали, в монастырях, где имелись возможности для переписки религиозной литературы и сохранившихся сочинений античных авторов, создавались библиотеки.

Уже в VII в. церковные школы подразделяются на закрытые – внутренние – для подготовки к монашескому постригу и открытые – внешние – для обучения детей прихожан, иначе их называли епископскими, или кафедральными, так как они учреждались при кафедре городского собора. Вплоть до XII в. внутренние монастырские школы имели большее распространение и значимость, чем кафедральные. Огромное значение во всех церковных школах уделялось воспитанию нравственности, поста́м, отказам от благ; умственное развитие и образование не было приоритетным в эпоху Средневековья.

В церковных школах существовали разные уровни обучения:

- элементарный (чтение, письмо, счет, пение);
- средний (курс тривиума: латинская грамматика, риторика и диалектика);
- повышенный (курс квадриума: арифметика, астрономия, геометрия и теория музыки).

В результате распространения монашества по всей Европе средоточием образования и воспитания долгое время оставались монастырские школы.

Во время правления Карла Великого (768–814) была предпринята попытка создания образовательных учреждений для обучения светского населения. Открывались школы при монастырях и церковных приходах, в них учили чтению, письму, церковному пению, латинской грамматике и счету. Однако во второй половине IX в. светские тенденции в культуре постепенно угасали, образовательная деятельность вновь сосредоточилась в монастырях, многие школы были закрыты.

Раннее Средневековье иногда называют «темными веками». Переход от античности к Средневековью сопровождался в Западной Европе глубоким упадком культуры. Открытую борьбу против античной культуры вела Церковь. Чтение книг древних авторов было запрещено, школы исчезали, а школьное дело находилось в удручающем состоянии. Повсеместно царили неграмотность и невежество. Подобное положение дел привело к тому, что даже верхушка общества была неграмотной.

Вообще, в практике воспитания и обучения раннего средневековья причудливо сплелись языческая (варварская), античная и христианская традиции. Следы варварского воспитания и обучения сохранялись в раннефеодальную эпоху. Так, в Галлии, где к V в. фактически исчезли друиды – языческие жрецы, выполнявшие функции наставников и учителей, варварские традиции нравственного, физического, военного воспитания все равно сохранялись длительное время. Король остготов Теодорих (ок. 454–526) возражал против того, чтобы готская знать ограничивалась лишь интеллектуальным римским образованием, и напоминал своим подданным, что их долг – приучать мальчиков к военному делу, укреплять их физически.

После распада Римской империи в школьном деле поначалу существовали традиционные и сравнительно новые формы. К первым относились школы грамматиков и риторов, ко вторым – церковные школы, обучение феодальной знати.

Во Франкском государстве при династии Меровингов (V–VII вв.) в Галлии, Аквитании, Бургундии действовали школы, ученые кружки, где изучались латинские риторика и грамматика, римское право. При дворе собирались любители греко-

римской литературы. По примеру римских императоров была основана дворцовая школа (*scola palatina*). Знать в конце VI в. не только изъяснялась, но и писала на латыни.

К VII в. школы античного типа полностью исчезли. Произошло это в силу ряда причин: постоянные войны, отсутствие преподавателей, конкуренция церковных учебных заведений — распалось античное общество, которое обслуживали эти школы.

В VI–VII вв. вместо исчезнувших античных школ стали появляться школы, создаваемые церковью, своеобразные островки знания в мире невежества. Они готовили служителей культа и обучали мирян. Сложилось несколько типов церковных школ (приходские, монастырские, соборные). Одними из первых открываются монастырские школы, основанные монашескими орденами францисканцев, бенедиктинцев, доминиканцев.

Монастырские школы создавались для мальчиков, которые готовились стать монахами (внутренние), и для жителей данного церковного прихода (внешние).

Соборные или *кафедральные* школы, где обычно учили своих детей дворяне и именитые горожане, создавались в центрах церковного управления.

Приходские школы открывались при церковных приходах, помещались или в специальной комнате, или на квартире служителя и собирали 3–10 мальчиков.

Языком обучения являлся латинский. В школах учились вместе с детьми и взрослые мужчины, а учение продолжалось несколько лет. Занятия обычно проходили так: учитель читал из церковной книги отрывок, ученики повторяли его вслух, а после усвоения алфавита читали сами; писать учились на навощенной дощечке заостренной палочкой; выучив написанное, стирали. Книги, по которым учились, были рукописными, что очень затрудняло обучение, ведь почерки были разными, да и книг было мало. Всякий, приступивший к постижению «науки», должен был, прежде всего, выучить по-латыни более 100 псалмов и молитв, научиться церковному песнопению, а потом уж читать и писать, на все это уходило не менее трех лет. В школах

обучались только мальчики и юноши, не было ни определенных сроков, ни деления на ступени. Курс обучения в монастырских школах со временем расширялся – стали изучать семь свободных искусств (V-VI вв.), включавших грамматику, риторику, диалектику (тривиум) и арифметику, географию, астрономию, музыку (квадриум).

Основой всех наук считалась грамматика. На гравюрах того времени она изображалась в виде царицы с короной на голове, покоящейся под деревом познания, в правой руке у нее нож для подчистки ошибок, в левой бич, принадлежность средневекового учителя. На изучение латыни – грамматики (овладение грамотой) уходило много времени. Заучивались грамматические формы латинского языка, разбирались тексты религиозных книг. Математика включала в себя арифметику и начала геометрии. За изучение ее брались только самые одаренные и упорные ученики, которых называли «обливающимися потом абацистами». Безобидная арифметика порождала настоящий страх – трудности в ее освоении вызывались богословским толкованием многих математических действий и мистических значений цифр, поэтому простейшее решение занимало несколько страниц книги. Но те смельчаки, которые овладевали математическими премудростями (тремя или четыремя действиями) и запоминали значение чисел, удостаивались почетного имени «доктора абака» или даже «доктора умножения и деления». Изучение других наук тривиума и квадриума тоже вызывало трудности. Диалектика изучалась для подготовки к ведению споров на религиозные темы, к защите догматов веры, риторика – для подготовки церковных проповедников.

Частыми в школах были физические наказания: учеников били розгами и палками, а позже бичом. Наказывали голодом, карцером.

Церковные школы ввиду их немногочисленности и конфессиональности не могли удовлетворить потребности общества в грамотных и подготовленных людях для выполнения практических дел.

Длительное время сохранялись традиции варварского воспитания на Севере Европы. Из саг XIII в. известно, что у скандинавов существовало только домашнее, семейное воспитание. Мальчики и девочки до семилетнего возраста находились на попечении матери. Затем мальчики переходили под руководство отца, других мужчин семьи и рода. Программа воспитания мальчиков, подростков и юношей включала в обязательном порядке физические упражнения, которые одновременно готовили к крестьянскому труду (рыбака или хлебопашца) и профессии воина.



Мастер и подмастерья

Ученичество являлось основной формой обучения ремесленников и купечества. Мастер обычно брал за определенную плату одного-двух учеников, которые становились даровыми работниками. Последнее обстоятельство заставляло мастера увеличивать срок обучения (в XIV-XV вв. оно длилось восемь-десять лет). Во многих договорах об ученичестве оговаривалось, что мастер позволял посетателю ученику в течение года или двух лет школу или сам брался выучить его грамоте. Завершивший учебу становился подмастерьем, работая у мастера за плату, пока не открывал собственное дело.

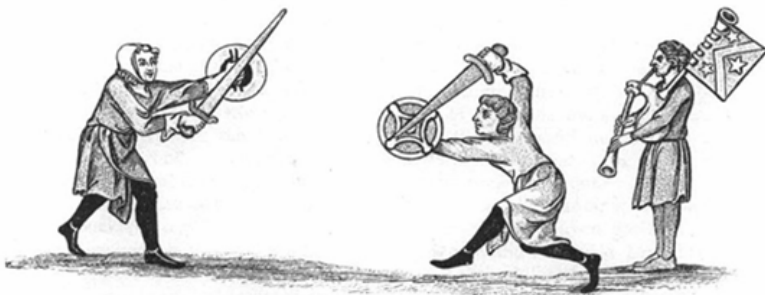
Феодалы, помимо школьного обучения, прибегали к иному пути формирования подрастающего поколения – рыцарскому воспитанию. Идеал рыцарского воспитания включал жертвенность, послушание и, одновременно личную, свободу – здесь заложен мотив превосходства над остальными сословиями. В феодальной среде было распространено презрительное отношение к книжной школьной традиции. Ей противопоставлялась программа «семи рыцарских добродетелей»: владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение собственных стихов и игра на музыкальном инструменте. Юношей обучали, прежде всего, военному искусству. Педагогами обычно служила придворная челядь. Приглашались для обучения музыканты и поэты (менестрели, трубадуры). С семи лет мальчики приобретали знания и, умения, будучи пажими при супруге сюзерена и ее придворных. В 14 лет они переходили на мужскую половину и становились оруженосцами при рыцарях, которые были для них образцом нравственности, силы, мужества, воспитанности. Пажи и оруженосцы должны были усвоить «начала любви, войны и религии»:

- к «началам любви» относились вежливость, доброта, великодушные, знание этикета, благородные манеры и речь, умение слагать стихи, воздержанность в гневе, еде и пр.;

- «началами войны» назывались воинские профессиональные умения;

- к завершению службы оруженосца на первый план ставилось религиозное воспитание.

В 21 год, как правило, происходило посвящение в рыцари. Юношу благословляли освященным мечом. Обряд предварялся испытаниями на физическую, воинскую и нравственную зрелость в турнирах, поединках, пирах и пр.



Воспитание будущего рыцаря

Эпохе Возрождения, охватившей три с лишним столетия (XIV-XVI), человечество обязано признанием ценности человеческой личности, достойной уважения и специального изучения. Захват в 1453 г. турками Константинополя вызвал бегство оттуда ученых с их греческими рукописями в Италию, где они начали «возрождать» античный, в основном, платоновский, взгляд на мир. Социально-экономическое развитие общества повлекло за собой формирование нового мировоззрения, в центре которого находилась активная личность, способная преобразить мир. Стремление осмыслить место человека в мире возродило интерес к античной культуре как сокровищнице исторического опыта человечества, привело к поискам именно в ней ответов на поставленные новой эпохой вопросы. Наследие древних рассматривалось не как образец для подражания, а как источник идей, на которые можно опереться в создании нового мировоззрения и новой культуры. Прогрессивные идеи о миссии человека на земле, которые составили содержание гуманизма как ведущего идеологического движения эпохи, оказали огромное влияние на все последующее развитие мировой культуры. Гуманизм открывал путь и к познанию природы человека.

В европейской культуре постепенно складывается новый взгляд на мир и человека, отличающийся от средневекового религиозно-догматического.

Возникнув в Италии, идеи Возрождения проникают в начале во Францию, затем и в другие западноевропейские страны. Педагоги-просветители эпохи Возрождения подвергли резкой критике пороки воспитания и определили новые, гуманные принципы.



Витторино да Фельтре

Сложившийся в античности идеал разносторонне развитой человеческой личности претерпевал в новую эпоху существенные изменения. Любопытно, что мыслители эпохи Возрождения не только описывали этот идеал, но и сами были как бы его воплощением.

Новый образец воспитания, который в дальнейшем оказал огромное влияние на развитие мировой педагогической и философской мысли, родился в недрах отдельных европейских школ. Первые шаги в практическом его осуществлении были предприняты в 20-е гг. XV в. талантливым итальянским педаго-

гом *Витторино да Фельтре* (1378-1446). В школе в Мантуе (на севере Италии), которую возглавлял Витторино и которая известна под названием «Школа радости», кроме детей герцога, в поместье которого и на чьи средства она содержалась, учились еще около 70 неимущих учеников по выбору самого Витторино. В школе обучались как мальчики, так и девочки, что было принципиально новым для того времени.

Содержание обучения имело своей целью заложить у воспитанников фундамент общей культуры, который в дальнейшем позволил бы им самостоятельно овладевать специальными знаниями. Превыше всего ставилось овладение навыками самообразования. Основу школьной программы составляло изучение классических языков и литературы, куда, естественно, включалось изучение традиционных «семи свободных искусств». В методике обучения было много заимствований у Квинтилиана. Наряду с развитием интеллектуальных способностей, эстетического воспитания, предусматривающего в качестве одного из его средств и оформление интерьера учебного помещения, отводилось много времени физическому развитию: длительным прогулкам, спортивным играм, выработке грациозности в танцах, верховой езде. Таким образом, формирование личности учащихся сохраняло у Витторино элементы рыцарского воспитания. Вместе с тем многое в быте учеников мантуанской школы, согласно христианской традиции, носило дух аскетизма, с тем, чтобы укрепить их в добродетели.

Близкой по духу, но отличавшейся по цели образования была школа в Ферраре, куда был приглашен для преподавания друг Витторино да Фельтре Гуарино из Вероны – *Гуарино Гуарини* да Верона, Гварини Веронезе (1370 или 1374-1460) – итальянский поэт, переводчик, гуманист. В отличие от Витторино, он ставил перед собой задачу подготовить своих питомцев к будущей профессии. При обучении каждого ученика он уделял особое внимание тем предметам, знания которых будут ему полезны в будущей практической деятельности, поэтому наряду с классическими языками в его школе изучались предметы естественнонаучного цикла.



М. Монтень

Различия в построении учебных программ, образовательных целях, методах работы этих двух педагогов отражали цели обучения, базировавшиеся на общей философской и гуманистической основе. Успех их деятельности объяснялся не только личными достоинствами и высочайшей эрудированностью руководителей школ, но, главным образом, реализацией ими гуманистических идей. Эти школы явились прообразом классических гимназий последующих столетий.

Одним из виднейших мыслителей того времени был французский писатель и государственный деятель *Мишель Монтень* (1533-1592), который в своем огромном труде «Опыты» предложил концепцию человека нового времени – широко образованного и критически мыслящего. Основу знаний, по Монтеню, составляет опыт. Ребенку, писал он, внушаются с детства готовые истины, но он еще не в силах судить об их достоверности. Чтобы человек был способен самостоятельно мыслить, ему надо помочь научиться наблюдать, сопоставлять, сравнивать, делать выводы. Поэтому ценность в формировании человеческой личности представляют лишь те знания, которые получены опытным путем. Педагогическая философия М. Монтеня

предвосхитила многое из того, что получило развитие у просветителей XVIII в.



Ф. Рабле

Французский писатель Франсуа *Рабле* (1494-1553) в своем великом гротесковом романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» подверг острой критике средневековые ханжество и аскетизм, противопоставив им гуманистические идеалы эпохи Возрождения. Он показал типичную картину воспитания того времени – отказ от физических и умственных нагрузок, порождающий лень, болезни, скуку. В романе представлен и идеал гуманистического воспитания, заключающийся в заботе о подготовке к жизни сильного физически, образованного и хорошо воспитанного юноши.



Т. Мор

Английский мыслитель *Томас Мор* (1478-1535) в своем чудесном труде «Золотая книжка, столь же полезная, как и забавная, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» (1516) изложил свои взгляды на воспитание. Первостепенной задачей он считал воспитание высокой нравственности, в духе той морали, которая отвечает интересам общества и каждого человека. Скромность, добродетель, трудолюбие, доброта – важнейшие нравственные черты, отличающие гармонично развитого человека. Государственные школы призваны развить в учениках духовные силы, предоставив возможность заниматься науками, искусствами, соединив обучение с трудом. Обучать нужно на родном языке всех: и мальчиков, и девочек.



Э. Роттердамский

Крупнейший ученый эпохи Возрождения, голландский мыслитель *Эразм Роттердамский* (1469-1536) в своем знаменитом трактате «Похвала Глупости» высмеял невежество, тщеславие, лицемерие. Провозгласив природное равенство людей, он заявил о необходимости развития активности и врожденных способностей ребенка через трудовую деятельность, призывал учитывать силы и возможности ребенка при обучении, заинтересовать его учением.

Итак, мы видим, что главными идеями педагогов-гуманистов были *забота о гармоничном развитии ребенка, основанном, на его активности, стремление к нравственному, физическому, умственному совершенствованию детей, любовь к детям, отказ от физических наказаний, приобщение к труду*. Педагогика и философия гуманизма смогла реализоваться лишь спустя несколько столетий, а в XV-XVI вв. школы продолжали оставаться схоластическими, типично средневековыми.

Гуманистические идеи эпохи Возрождения были восприняты лучшими мыслителями последующих веков.

Мы уже употребляли слово схоластика как синоним средневековой учености. Схоластика тесно связана со всей складывающейся с VIII-IX вв. системой образования на Западе. Вместе с тем, это и новый этап в развитии духовной культуры Европы, пришедший на смену патристике как деятельности церковных учителей, базировавшейся на святоотеческой литературе, являя собой своеобразное и специфическое культурное образование.

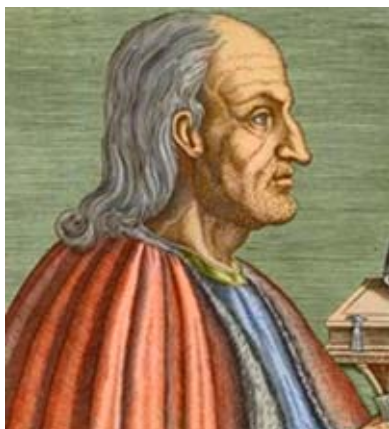
Развитие схоластики ученые распределили таким образом:

- первый этап – от VI до IX в. – *предварительный*;
- второй этап – от IX до XII в. – *период интенсивного формирования*;
- третий этап – XIII в. – *«золотой век схоластики»*;
- четвертый этап – XIV-XV вв. – *угасание схоластики*.

Каждый из этапов можно связать с личностями мыслителей, наиболее ярко выражающих его особенности.

Иоанн Скот Эриугена (ок. 810-877), часто – ирландский философ, богослов, поэт и переводчик, крупнейший мыслитель Каролингского возрождения. Эриугена, считающийся одним из первых схоластов и отцом этого течения, закладывает в это направление идеи, вытеснение которых на периферию, искажение, опровержение станут магистральной линией позднейшей схоластики. Эриугена настаивает на том, чтобы отказаться от доминанции латыни в вопросах теологии и обратить основное внимание на греческие тексты, греческую философскую традицию (неоплатоническую), греческих святых отцов и восточное православное богословие, особенно на его мистическую и аскетическую составляющие.

Ансельм Кентерберийский (1033-1109) – католический богослов, средневековый философ, архиепископ Кентерберийский. Ансельм Кентерберийский значителен в мировой истории как представитель реализма и один из основоположников схоластики. Он доказывал возможность доказательства бытия Бога с помощью онтологического аргументирования, что было чрезвычайно важно в качестве образца для учеников монастырских школ и первых университетов.



Ансельм Кентерберийский

Пьер Абеляр (1079-1142) – средневековый французский философ-схоласт, теолог, поэт и музыкант. Один из основоположников и представителей концептуализма (католическая церковь неоднократно осуждала Абеляра за еретические воззрения). Большинство ученых считают Абеляра представителем концептуализма. Религиозное учение его состояло в том, что Бог дал человеку все силы для достижения благих целей, следовательно, и ум, чтобы удержать в пределах игру воображения и направлять религиозное верование. Вера, говорил он, зиждется непоколебимо только на убеждении, достигнутом путем свободного мышления; а потому вера, приобретенная без содействия умственной силы и принятая без самостоятельной проверки, недостойна свободной личности – идеи Абеляра пытались использовать передовые педагоги его времени.



П. Абеляр

Фома Аквинский (1225-1274) – итальянский философ и теолог, систематизатор ортодоксальной схоластики, учитель церкви, Doctor Angelicus, Doctor Universalis, «princeps philosophorum» («князь философов»), основатель томизма, член ордена доминиканцев. С 1879 года признан наиболее авторитетным католическим религиозным философом, который связал христианское вероучение (в частности, идеи Августина Блаженного) с философией Аристотеля. Сформулировал пять доказательств бытия Бога. Признавая относительную самостоятельность естественного бытия и человеческого разума, Фома утверждал, что природа завершается в благодати, разум в вере, философское познание и естественная теология, основанная на аналогии сущего, в сверхъестественном откровении. В 1252 г. Фома Аквинский становится преподавателем в Парижском университете, в котором работал до конца 50-х гг. Преподавательская деятельность, наряду с литературно-философским творчеством стали основными жизненными занятиями Фомы Аквинского. В 1259 г. папа Урбан IV отзывает его в Рим и почти десять лет он преподает в доминиканских учебных заведениях.

ях в Италии. В конце 60-х гг. его вновь призывают в Париж, где он должен был отстаивать интересы римско-католической Церкви в идейных и теологических спорах с различными мнениями, распространявшимися среди преподавателей и студентов европейских университетов. Именно в этот период он пишет свои главные произведения, в которых, используя систему Аристотеля, разрабатывает новое систематическое изложение учения Римско-католической Церкви.



Ф. Аквинский

Как теолог, философ, представитель схоластики, один из идеологов католической церкви, Фома Аквинский понимал разум как сущностную потенцию человека, независимую от веры. Почти все атрибуты Бога он провозглашал доступными разумению и обосновывал бытие Бога. Вся система познания, по его мнению, должна быть направлена на достижение высшего блага – богопознание.

Вопросы и задания по материалам Темы 5

1. Расскажите об основных этапах развития научно-педагогического знания древности.
2. Дайте общее представление о педагогических мыслях древних философов.
3. Подготовьте сообщения о педагогическом наследии одного из античных мыслителей.
4. Каким образом развивалась педагогическая мысль в Средние века?
5. Как соединялись философия, религия и педагогика в Средневековье?
6. Дайте представление о схоластике.

Тема 6. Великая миссия: соединение науки и педагогики

Новая педагогика и университеты.

Становление научной педагогики.

Дидактические принципы В. Ратке.

Великая педагогика Я.А. Коменского.

И. Песталоцци: философские размышления над проблемами педагогики.

Проблемы педагогики в трудах философов конца XVIII- начала XIX века.

Начиная с XIII века в Европе появляются университеты. Это типичный продукт Средневековья. Если моделью школ были античные аналоги, которым средневековые школы подражали и в чем-то их обновляли, то университет не имел своего прототипа. Такого рода корпоративных формаций и свободных ассоциаций учеников и наставников с их привилегиями, установленными программами, дипломами, званиями античность не знала.



Болонский университет

Первые университеты возникли в XII в. в Париже, Болонье, Саламанке. В XIII-XV вв. Европа покрылась целой сетью

университетов. Потребность в них обуславливалась в первую очередь нуждами и задачами церкви. В большинстве случаев университеты прямо опирались на поддержку церковных властей. Главная цель университетской науки состояла в изучении и истолковании Священного Писания и Священного Предания (произведений святых Отцов церкви). Истолкование священных текстов было исключительной прерогативой церкви и связанных с ней университетских ученых, с тем, чтобы воспрепятствовать распространению невежественных суждений о христианской вере. К истолкованию допускались ученые не ниже магистерского звания. В соответствии с основной задачей, большинство университетов включало в свой состав два факультета – факультет свободных искусств и факультет теологии (богословия). Первый был необходимой подготовительной ступенью ко второму.

Сам термин «университет» первоначально не указывал на центр обучения, скорее, на корпоративную ассоциацию, был некое замкнутое объединение, охраняющее интересы определенной категории лиц. «Клерикальный» характер университетов состоял в принятии экклезиастического авторитета – права Папы Римского закреплялись в запретах на чтение некоторых текстов, которые делали невозможным примирение разногласий и противоречивых позиций

Главное, что сопровождало деятельность университетов – рождение нового сословия – ученых, священников и мирских людей, которым церковь доверяла миссию преподавания истин откровения. Наряду с традиционными двумя властями – церковной и светской – появилась третья – власть интеллектуалов, воздействие которых на социальную жизнь со временем становилось все ощутимее.

В парижском университете, куда стекались преподаватели и студенты всех сословий, с самого начала не было кастовых различий, скорее, появилась новая каста гетерогенных социальных элементов. Средневековый университет изначально был «народным», в том смысле, что дети крестьян и ремесленников через систему привилегий (в виде низких цен за обучение и

бесплатное жилье) становились студентами, взяв на себя ношу суровых обязательств, неизбежных на этом тернистом пути. Таким образом, если средневековая культура дала нам официальные институциональные формы – «scholae», «universitas», «scholastica», и под «схоластикой» следует понимать доктрину, которая поначалу разрабатывалась спонтанно, а затем все более систематично людьми не только косными, но и творчески одаренными, наделенными критическим умом, логикой и острой пронизательностью.



В. Рамке

Собственно, весь период зарождения педагогических идей сопровождался возникновением новых форм педагогической мысли, обновлением взглядов на природу и практику обучения и воспитания человека. Но только с XVII века педагогическая мысль начинает опираться на данные передового научного и педагогического опыта.

Так, немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635) разработал содержательное понятие образования и соответствующую методологию, установив критерии педагогических исследований.

По образованию Ратке теолог и философ, и, может быть, вполне естественно, что его интересы сосредоточились на преподавании, педагогике, в частности, на изучении иностранных языков и совершенствовании методов обучения им. Он стремился сделать обучение легким и приятным для учащихся. От методов обучения иностранным языкам Ратке перешел к общим вопросам организации школьного дела и дидактики, высказывая нередко соображения даже социально-политического характера. В 1612 г. во Франкфурте-на-Майне, Ратке обратился к немецким князьям и представителям местного городского магистрата с «Франкфуртским мемориалом» (памятной запиской), в котором изложил свои реформаторские замыслы, касавшиеся школьного дела и даже проблем религиозной и политической жизни всех немецких государств того времени. В своем «Мемориале» Ратке выделил три группы вопросов:

- реформа обучения в школе языкам;
- реформа всего школьного дела;
- реформа политической и религиозной жизни в Германии в целом.

Дидактические идеи его носили, в целом, материалистический характер. Ратке впервые употребил термин «дидактика».

Он считал, что разум ребенка чист – его можно научить чему угодно. Процесс познания, по его мнению, состоит из двух ступеней: восприятия предметов и явлений внешнего мира и умственной переработки этих явлений. В обучении необходимо опираться на индукцию и опыт. Ратке подчеркивал необходимость педагогических знаний для каждого человека как условие счастливого существования. Он стремился к распространению школ для народа, ратовал за начальное обучение на родном языке. Конечно, основа обучения – религия, но Ратке выступал против монопольного права церкви открывать школы и много внимания уделял методической и дидактической подготовке

учителей, которым, по его мнению, должно быть обеспечено хорошее материальное и общественное положение. Государство и родители обязаны заботиться о поддержании авторитета учителей.

Ратке создал новую науку – *методологию образования*. Он установил критерии, по которым следовало строить научные педагогические исследования и определять содержание образования, расширил предмет дидактики как науки о формировании личности.



Я.А. Коменский

Сенсуализм гносеологических воззрений определил разработанные Ратке дидактические принципы:

- *принцип природосообразности*, который заключался в том, что обучение должно протекать в соответствии с ходом природы, не нарушая его;
- *принцип последовательности обучения* – обучение должно быть последовательным, нельзя одновременно изучать разные вещи;

- *принцип повторения* – следует постоянно использовать повторение;
- обучение должно вестись *без принуждения*;
- ученики должны заучивать только то, что им *понятно и понято*;
- в обучении следует идти *от частного к общему*.

Большинство принципов, правил обучения, сформулированных Ратке, близки к дидактическим принципам обучения Я.А. Коменского, (1592-1670) – чешского педагога-гуманиста, писателя, общественного деятеля, основоположник научной педагогики, систематизатора и популяризатора классно-урочной системы, принципам, которые тот выдвинул и обосновал почти одновременно с В. Ратке.

Еще учась в Гейдельбергском университете, Коменский приступил к созданию своеобразной энциклопедии – «Театр всех вещей» (1614-1627) и начал работу над полным словарем чешского языка («Сокровищница чешского языка» (1612-1656). В 1614 г. Коменский служит учителем братской школы в Пршерове. В 1618-1621 Коменский пишет книгу «Моравские древности».

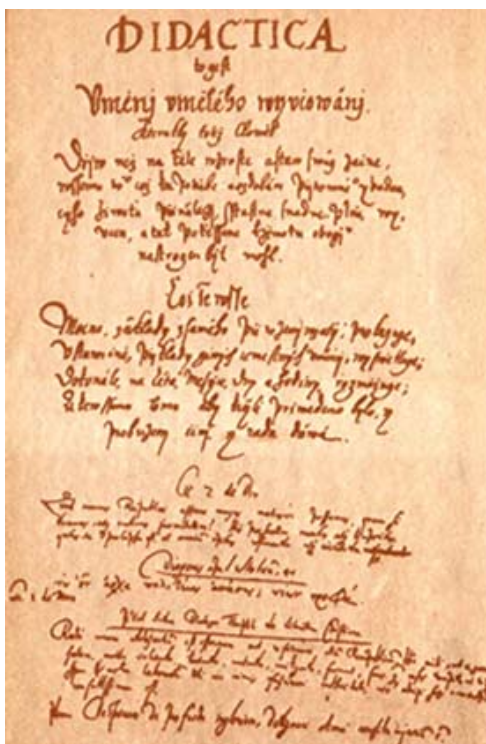
В 1627 Коменский приступил к созданию труда по дидактике на чешском языке. В связи с гонениями со стороны католических фанатиков, Коменский эмигрировал в Польшу, в город Лешно, где моравские братья основали свою гимназию. Здесь он преподавал, закончил свою «Дидактику» на чешском языке (1632), а затем переработал ее и перевел на латинский язык, назвав «Великой дидактикой» (*Didactica Magna*) (1633-1638), подготовил несколько учебников: «Открытая дверь к языкам» (1631), «Астрономия» (1632), «Физика» (1633), написал первое в истории руководство для семейного воспитания – «Материнская школа» (1632).

Коменский усиленно занимался разработкой идеи пансофии (обучение всех всему), что вызвало большой интерес европейских ученых.

В 1651 году трансильванский князь Дьердь II Ракоци предложил Коменскому осуществить реформу школ в его землях.

Преподавание по новой системе началось в городе Шарошпатак. Коменскому удалось частично осуществить замысел устройства пансофической школы. Научное обоснование ее принципов, учебный план, распорядок дня были изложены в труде «Пансофическая школа».

В 1656 году Коменский уехал в Амстердам.



Рукописная страница «Дидактики»

Стремясь оживить преподавание и пробудить в детях интерес к знаниям, Коменский применил метод драматизации учебного материала и на основе своих сочинений написал ряд пьес, составивших книгу «Школа-игра». В Венгрии он закончил первый в истории иллюстрированный учебник – «Мир

чувственных вещей в картинках», в котором рисунки являлись органической частью учебных текстов.

В Амстердам, Коменский продолжает работу над давно начатым трудом «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» (*De rerum humanarum emendatione cunsultatio catholica*), в котором дал план реформы человеческого общества.

Итог своей долгой жизни Коменский подвел в сочинении «Единственно необходимое» (1668).

Самый важный для нас труд Яна Амоса Коменского – «Великая дидактика».

В трактате проводится мысль о том, как поставить знание закономерностей и принципов организации педагогического процесса на службу педагогической практики. Ученый рассматривает следующие стадии обучения:

- самостоятельное наблюдение;
- практические действия;
- применение полученных знаний и умений;
- умение рассказать о результатах своего труда, а также

момент соответствия ступеней образования возрасту человека.

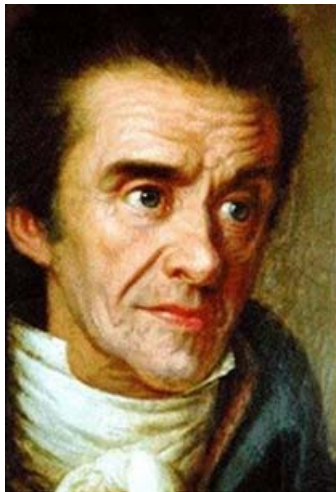
Весь труд Коменского освещен верой в расцвет человеческой личности. Как мы уже сказали, фундаментальной идеей великого педагога является *пансофизм*, то есть обобщение всех знаний, накопленных культурой и цивилизацией. Необходимо распространение их среди всех людей, независимо от социальной, расовой и религиозной принадлежности. И эта задача должна осуществляться посредством обучения и воспитания.

Кроме всего прочего, Коменский впервые обосновал принципы обучения и воспитания, создал стройную систему всеобщего образования, разработал классно-урочный способ обучения в школе (который и сейчас еще применяется во многих странах мира), поэтому Я. А. Коменского называют родоначальником педагогической науки.

В период с XVII по XVIII век наметился новый этап рождения педагогических идей – из опытно-экспериментальных, инновационных для своего времени школ.

В условиях экспериментальной школы *И. Песталоцци* (1746-1827), выдающийся швейцарский педагог, один из крупнейших педагогов-гуманистов конца XVIII-начала XIX века, внесший значительный вклад в развитие педагогической теории и практики, проверял программу обучения и воспитания бедняков, искал ее психологические источники. Он разрабатывал метод элементарного образования, развивающий способности ребенка через систему упражнений. В процессе разработки основ образования И. Песталоцци предлагал ориентироваться на знание психологии.

Разработанная Иоганном Генрихом Песталоцци теория элементарного природосообразного воспитания и обучения представляет собой не только исторический интерес, но продолжает сохранять актуальность. Он первым высказал мысль о важности и необходимости параллельного и гармоничного развития всех задатков человеческой личности – интеллектуальных, физических, нравственных. А великое открытие Песталоцци – идея развивающего учения.



И. Песталоцци

Последовательнее всего Песталоцци изложил свои педагогические взгляды в книге: «Как Гертруда учит своих детей». Метод обучения, по Песталоцци, направлен на стимулирование умственной деятельности обучаемого. Основой воспитания должна быть природа человека. Подобно другим педагогам, простое накопление знаний Песталоцци считает вредным: знание должно вести к действию. Верный принципу наглядности, Песталоцци желает, чтобы и навыки, и сноровки приобретались тем же путем, как и знания – путем наглядности.

Квинтэссенцией педагогических взглядов Песталоцци является его теория природосообразного образования, сформировавшаяся в результате наблюдений и экспериментов и развивавшаяся им до конца жизни, пополняясь и переосмысляясь. Песталоцци задался целью разработать такую систему первоначального образования, которая была бы тесно связана с жизнью и повседневным опытом ребенка, сделала бы его способным мыслить.

В основе теории *природосообразного образования* лежит тезис о том, что оптимальное образование и воспитание должны строиться в соответствии с естественным ходом развития человеческой природы. Цель воспитания – развивать все природные силы и способности человека. Задача – создание гармонически развитого человека. Основной принцип – согласие с природой. Средства воспитания – труд, игра, обучение. В книге «Как Гертруда учит своих детей» Песталоцци пишет: *«Ход природы в развитии человеческого рода неизменен. Не может быть поэтому двух хороших методов обучения. Только один метод хорош, и именно тот, который основывается на вечных законах природы. Плохих же методов имеется бесконечное множество; отрицательные свойства каждого из них возрастают по мере того, как метод отступает от законов природы и уменьшаются в той степени, в какой он следует этим законам»*⁶⁸.

По Песталоцци любое познание природы, ее предметов и явлений в естественной жизни – чувственное восприятие, и это

⁶⁸ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. В двух томах. Том 1. – М.: Педагогика 1981.

чувственное восприятие является той основой, на которой можно построить обучение законам окружающего мира.

Педагогика, по мнению Песталоцци, призвана дать возможность перехода от беспорядочного нагромождения впечатлений, получаемых чувственным образом, к умению воспринимать и далее к образованию ясных воззрений и четких понятий. Для того, чтобы обеспечить этот переход в процессе обучения, важную роль приобретают такие действия, как сравнительный анализ предметов и явлений, объединение предметов в группы по характерным признакам, установление связей между ними. Конечная цель обучения, таким образом – формирование логичной картины мира. Однако эта конечная цель может быть достигнута лишь очень постепенным уяснением понятий о предметах и явлениях. Этот процесс, построенный по принципу «от простого к сложному», сначала позволяет детям анализировать признаки и свойства предметов, и далее по мере обобщения информации приходиться к четким понятиям о них. Во главу угла такого способа обучения ставится цель научить детей логическому мышлению, активизировать ум к постановке задач и их решению.

Результатом природосообразного обучения, помимо прочего, Песталоцци представляется подъем духовных и умственных сил детей, развитие их способностей, формирование здоровой и целостной человеческой личности.

Песталоцци предлагает при определении основ образования опереться на знание человеческой психологии. В поисках общего психологического источника приемов воспитания и обучения он приходит к убеждению, что таковыми являются элементы – простейшие составные части человеческого знания. Познание начинается не с чувственного наблюдения, а с активного созерцания идеальных объектов подобных элементов. Песталоцци призывает вслед вернуться в воспитании к *«высокой и простой сообразности с природой»*. Но воспитание рассматривается и как многообразный социальный процесс.

Песталоцци многократно критиковал в своих трудах вербализм образования, то есть вбивание в головы детей знаний

методом механического запоминания, зубрежки, а не методом логического объяснения. Дети должны учиться говорить и думать в соответствии с законами природы – одним из необходимых условий усвоения знаний Песталоцци видел сознательность приобретения этих знаний, убежденность детей в их нужности и полезности. Важнейшей задачей педагога Песталоцци считал умение возбудить и поддержать интерес ученика к занятиям. В связи с этим видна огромная важность соответствия сложности обучения силам воспитанника. Такое соответствие достигается умением педагога организовать последовательный и постепенный переход от простого к сложному, от легкого к трудному, от близкого к далекому. Песталоцци выдвигает и требование непрерывности обучения, добавления знаний небольшими порциями к уже усвоенной массе, чем обеспечивается постоянное движение вперед. Также постепенным должен быть переход от упражнений чувств к логическим упражнениям, от наблюдения через наименование к уяснению. Важно предотвратить недостаточно продуманные, скороспелые выводы.

Существенным моментом учения Песталоцци является правильная организация наблюдения над предметами и явлениями окружающего мира. Искусство воспитания, считает ученый, состоит в умении увеличить число объектов для наблюдения, обеспечить последовательность их появления, повысить их привлекательность для ребенка. Таким образом, средства, формирующие логические способности, должны быть согласованы со средствами, формирующими способность к наблюдению – при этом условии развитие ребёнка будет гармоничным.

Философские размышления над проблемами педагогики позволили Песталоцци выделить наиболее существенные принципы обучения:

- приведение всех взаимосвязанных по существу предметов в сознании в ту же самую связь, в какой они находятся в природе;

- подчинение несущественных деталей существенным и приоритет подлинных наблюдений над опосредованными знаниями;
- расположение вещей в сознании согласно той приоритетности значений, которую они имеют в природе;
- систематизация всех предметов и явлений по их свойствам;
- пользование всеми органами чувств для познания мира;
- расположение знаний в логически последовательный ряд, где каждое последующее понятие включает в себя предыдущее;
- доведение до совершенства более простых понятий, прежде чем перейти к сложному;
- формализация окончательного суждения лишь после полного завершения восприятия предмета, о котором производится суждение;
- самостоятельность суждений на базе разнообразия средств воздействия;
- учет того, находится ли предмет изучения близко или далеко от органов восприятия (как в узком, так и в широком – мировоззренческом смысле)⁶⁹.



П.Ф. Герbart

⁶⁹ Там же.

В знаменитом сочинении «Общая педагогика» И. Ф. Герbart⁷⁰ настаивал на *суверенности* педагогической науки, концентрируя внимание на методологическом инструментарии педагогики. Для него были неприемлемы как крайности эмпирики, хотя философским проблемам педагогики Герbart отдавал должное. И. Ф. Герbart во многом определил дальнейшее развитие педагогики XIX века, где ведущую роль сыграла разработанная им дидактика. Он впервые развил идею *воспитывающего обучения*, введя разделение на учение и преподавание, раскрыл логику учебного процесса, или «естественную последовательность» в виде формальных ступеней. Герbart ввел новое определение методов обучения (описательного, аналитического, синтетического) и соотнес их с последовательностью учебного процесса. Он предложил практические способы нравственного воспитания (сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, увещевающий) и свод рекомендаций, учитывающих индивидуальность человека.

А. Дистервег⁷¹ сформулировал и раскрыл два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания – *природосообразности* и *культуросообразности*. Принцип культуросообразности означал организацию учебно-воспитательного процесса с учетом определенной внешней, внутренней и общественной культуры. Внешняя культура, по Дистервегу – нормы морали, быта, потребления. Внутренняя культура – духовная жизнь человека. Общественная культура – социальные отношения и национальная культура. Воспитание должно носить характер культуросообразности и общечеловеческого воспитания, не будучи сословным и шовинистическим. Рассматривая воспитание как историческое явление, состояние культуры каждого народа, то есть среды, в которой формируется человек, следует рассматривать ее и в естественно-историческом движении. Принцип

⁷⁰ **Иоганн Фридрих Герbart** (1776–1841) – немецкий философ, психолог, педагог. Один из основателей научной педагогики.

⁷¹ **Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег** (1790–1866) – немецкий педагог, либеральный политик. Выступал за секуляризацию школ.

культуросообразности, таким образом, исходит из того, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или в которых ему предстоит жить – всю современную культуру в широком смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной учащегося.



Ф. А. Дистервег

Дистервег дал психологическое обоснование правилам, впервые выраженным Я. А. Коменским:

- обучать соответственно особенностям детского восприятия;
- от примеров надо идти к правилам;
- от предметов – к обозначающим их словам;
- от простого к сложному;
- от легкого к трудному;
- от известного к неизвестному;
- от обучения – к повторению и закреплению.

Дистервег ввел следующие дидактические правила: *ясность, четкость, последовательность, самостоятельность учащихся, заинтересованность учителя и ученика.*

Еще один этап в развитии педагогической науки связан с обогащением педагогического знания в недрах философии под влиянием педагогических трактатов, романов и сочинений. Философы и ученые обсуждали проблемы взаимосвязи теории и практики обучения и воспитания. Здесь оказались выявленными социальный, исторический и культурологический аспекты.

И.Г. Фихте⁷² рассматривал воспитание как способ осознания людьми своей нации, а образование как возможность обретения национальной и мировой культуры. Среди интересующих нас работ философа заслуживает особенного внимания «План учреждения школы ораторского искусства» (1789). Фихте разработал план организации школы ораторского искусства в Цюрихе. В этом труде раскрываются два понятия педагогики Фихте – «ясность и определенность мысли» и «убеждение». Эти важнейшие категории пройдут затем красной нитью через все его творчество.

В 1794 году Фихте опубликовал в качестве пособия для студентов очерк «О понятии наукоучения или так называемой философии», а затем трактат «Основа общего наукоучения» – центральное произведение всего цикла работ о наукоучении. В 1795-1796 годах вышли еще два труда, в которых развивалось наукоучение – «Очерк особенностей наукоучения по отношению к теоретической способности» и «Основы естественного права».

Фихте выдвинул задачу создания науки обо всех стремлениях и потребностях человека как необходимой предпосылки целесообразного воспитания. Он назвал ее наукоучением. Фихте понимал свою философию как самосознание сознания.

Наукоучение было предназначено объединить мысль с делом, знание со свободой. *Знание, свобода и образование в широком смысле слова составляют у Фихте абсолютное единство!*

Вообще, отметим: вся философия Фихте носит педагогический характер.

⁷² Иоганн Готлиб Фихте (1762–1814) – немецкий философ.

В 1795 году Фихте публикует сочинение «О достоинстве человека». Его следует рассматривать как этический компонент «Очерка особенностей наукоучения по отношению к теоретической способности» и как составную часть идейного корпуса этико-педагогических идей, изложенных в книге «О назначении человека». В 1798 году выходит в свет «Система учения о нравственности согласно принципам наукоучения». В этой работе Фихте рассматривает последовательные этапы, которые проходит человек, поднимаясь от низших ступеней нравственного развития к высшим.



И. Фихте

Возвышение человека от этапа спонтанных чувственных влечений до свободы и есть процесс нравственного воспитания. Без нравственного воспитания невозможно осуществление назначения человека как человека, назначения ученого и назначения художника. Конечная цель воспитания – дать человеку реализовать свое назначение. Стало быть, без нравственного выковывания личности цель воспитания недостижима.

Центральным понятием своей этики, как и учения о воспитании, Фихте сделал понятие свободы. Нравственный закон Фихте требует в каждом человеке видеть свободное существо –

к каждому без исключения относиться как к цели, а не как к средству.

В 1801 году выходит труд Фихте «Ясное, как солнце, сообщение», где, по сути даются уроки мышления и уроки мышления о мышлении, то есть уроки философии. Здесь же рассмотрены цели и содержание, а не только методы обучения философии. Значительная часть этой проблематики составляет костяк дидактики как теории обучения в целом. Остальное содержание представляет собой материал для решения вопросов философского образования, как высшего, так и среднего.

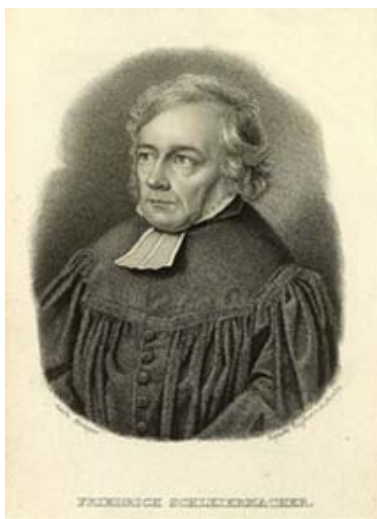
В курсе лекций «Факты сознания» (1810-1811) Фихте рассматривает проблемы восприятия, воображения, мышления, созерцания. Он дает ценные методические указания по формированию и развитию способностей, психических свойств и качеств личности.

Фихте, действительно, создал воспитательную философию, представляющую собой одновременно всеобъемлющую, глубоко продуманную и детально разработанную педагогическую антропологию⁷³.

Ф. Шлейермахер⁷⁴ доказывал, что теория и практика воспитания являются историческими и, соответственно, социальными феноменами. Он подчеркивал необходимость их согласования с этикой и политикой. Воспитание, по Шлейермахеру – важнейший способ снимать конфликт между старшим и младшим поколениями, устанавливая между ними преемственную связь. Шлейермахер рассматривал педагогику как искусство, вкладывая в это понятие согласование содержания воспитания и обучения с этикой и политикой при определенном общественном и государственном устройстве.

⁷³ Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебн. пособие для вузов. – М.: ФОРУМ – ИНФРА-М, 1998.

⁷⁴ Фридрих Даниэль Эрнст Шлейермахер (1768-1834) – немецкий философ, теолог и проповедник.



Ф. Шлейермахер

Образование – одна из фундаментальных тем философии Гегеля⁷⁵. Но философ не затрагивает проблему методов или практики образования. Он предлагал к обсуждению острые проблемы военной подготовки, религиозного и естественнонаучного образования несмотря на то, что сам, кстати, был горячим поклонником классического образования, основанного на *изучении греков и римлян*. Кстати, в свое время Гегель подавал записку о важности преподавания философии в средних школах.

Основная тема гегелевской философии – *Bildung*. Этот термин можно было бы перевести как *образование*, но он более соответствует понятиям *формирование, развитие, культура*. С его помощью Гегель раскрывает процесс саморазвития разума или Духа, воплощенный в культуре и истории. Образование, по Гегелю, осуществляется не через передачу информации, но через опыт, представляющий собою постоянный конфликт, в ходе которого духовное бытие обнаруживает свою собственную

⁷⁵ **Георг Вильгельм Фридрих Гегель** (1770–1831) – немецкий философ, один из творцов немецкой классической философии.

тождественность или самость, а также стремящуюся к актуализации индивидуальность, находящуюся в процессе обнаружения. *Bildung* должен отличаться от воспитания ребенка его родителями или педагогами. Хотя для Гегеля существенная цель обоих процессов одна и та же. Образование должно преодолеть непосредственность, естественную простоту и дикость, углубить дух через сознание и всеобщность. Образование помогает стать сознательным или непосредственно тем, кем ребенок уже является сам по себе и для взрослых: а именно, – рациональным или духовным бытием. Решающий шаг в образовании совершается тогда, когда мыслящий разум воссоединяется с объектом в новой или рациональной (научной) форме, которую мы называем теорией.

Образование, по Гегелю, есть *высвобождение из непосредственности субстанциональной жизни, приобретение общих принципов и точек зрения или мысли о существе дела вообще*. Образование одновременно представляет собою процесс само-преобразования и приобретения способности схватывать и ясно формулировать причины того, во что индивид верит или что он знает.

Образование, как мыслит философ, в его абсолютном определении есть *освобождение и работа* высшего освобождения, абсолютный, переходный пункт к уже не непосредственной, природной, а духовной, также поднятой до образа всеобщности...

Взгляды Гегеля на моральное образование далеки от авторитаризма. Он приветствует снисходительное отношение к школьной дисциплине, видя в ней инструмент изменения педагогической практики, и связывает изменения с либерализацией функций школы в процессе подготовки учеников к жизни в гражданском обществе.

Если имеется центральный и противоречивый тезис, лежащий в основе общей теории образования Гегеля, то это тезис о том, что образование и культура требуют определенной дисциплины, кроющейся частично в человеческой индивидуальности и соответствующей тому, что называется универсальным. *Универсальное* для Гегеля означает, во-первых, концептуальность, ко-

торая есть одновременно и анализ понимания, и всеобщность разума, эксплицитно выраженную в мысли и языке. Во-вторых, универсальное для Гегеля также означает социальное или рациональное одобрение социумом общественных связей между людьми. Образование, следовательно, есть также развитие возможностей и диспозиций для приспособления к рациональным требованиям социальной жизни.

Цель образования, даже при современной его либерализации, которой, как считал Гегель, не должно быть, состоит в том, чтобы не потворствовать человеческой индивидуальности, не поощрять к социальному несоответствию или бунту, а сделать индивидов рациональными гражданами, способными занять место рядом с другими гражданами, достойными уважения. На таких членов общества все индивиды обязаны равняться, строго придерживаясь универсальных рациональных принципов общественной жизни, которые должны быть доступными для понимания и рационального познания каждому индивиду.

Сила и слабость гегелевской философии образования заключена в его этической и социальной теории. Он рассматривает образование в узком смысле как воспитание и педагогику, играющих определяющую роль в современном рациональном обществе, которое является результатом большего исторического процесса образования или культуры (*Bildung*).

Иммануил Кант (1724-1804), выдающийся немецкий философ, родоначальник немецкой классической философии, будучи профессором университета в Кенигсберге, читал курсы философии и педагогики. Он видел смысл философии в том, чтобы ввести человеческую волю и существование в русло законов, столь же непреложных, что и законы природы. Помышляя о самоопределении личности, Кант особо занимался проблемой формирования высокого нравственного чувства – совестливого голоса внутреннего судьи.



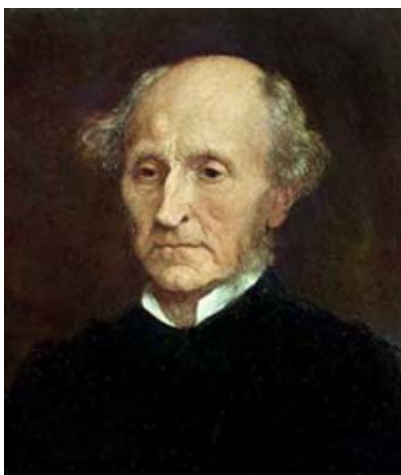
И. Кант

Кант считал, что разумной жизни, личной свободы и спокойствия личность может добиться, овладев наукой о нравственности, долге и самообладании, которую приведет в соответствие с определенными, сложившимися до него формами познания (*категорическим императивом*).



Ф. Ницше

Кант расценивал воспитание как одну из важнейших сфер человеческой деятельности: *«Человек может стать человеком только через воспитание. Он то, что делает из него воспитание»*. Кант рассматривал воспитание как *величайшую и самую сложную задачу, стоящую перед человечеством, поскольку в воспитании заключена величайшая тайна усовершенствования природы*. Кант подчеркивал социальную необходимость воспитания как способа выведения ребенка из животного-дикого состояния.

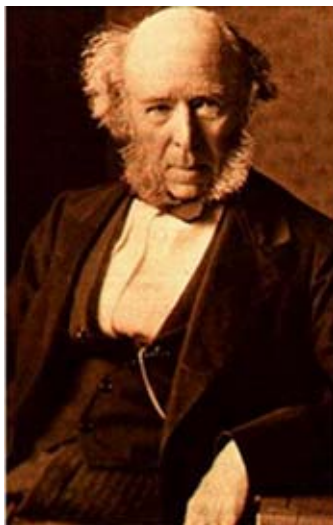


Дж. Милль

Уже к середине XIX в. влияние философии на развитие педагогики изменяется. На смену *вписывания* педагогической проблематики в универсальные мировоззренческие схемы приходят философские концепции воспитания и образования. Например, Ф. Ницше (1844-1900), известный немецкий мыслитель, создатель самобытного философского учения, которое носит подчеркнуто неакадемический характер и отчасти именно поэтому имеет широкое распространение, выходящее далеко за пределы научно-философского сообщества. Фундаментальная концепция Ницше включает в себя особые критерии оценки действительности, поставившие под сомнение базисные

принципы действующих форм морали, религии, культуры и общественно-политических отношений и, впоследствии, отразившиеся в философии жизни. Философ выделял проблему элитного воспитания – гениев, правителей и законодателей. Их гениальность должна была проявляться не только в сфере искусств, наук, философии, но и при утверждении жизненных ценностей.

Дж. С. Милль (1806-1873), британский философ, социолог, экономист и политический деятель, внесший значительный вклад в обществознание, политологию и политическую экономию, философию либерализма, отстаивал концепцию индивидуальной свободы в противоположность неограниченному государственному контролю. Он считал главным критерием положительных результатов образования готовность человека жить общественными интересами и содействовать благу общества.



Г. Спенсер

Г. Спенсер (1820-1903), английский философ и социолог, один из родоначальников эволюционизма, идеи которого

пользовались большой популярностью в конце XIX века, основатель органической школы в социологии; идеолог либерализма, настаивал на приоритете *естественнонаучного образования* как наиболее полезного для нужд каждого человека.



С. Кьеркегор

С. Кьеркегор (1813-1855) – датский религиозный философ и писатель, писал: «Наше время, XIX столетие – стать отдельным человеком». Кьеркегор помышлял о воспитании *отдельных живых людей* с независимыми суждениями и собственной нравственной позицией. В понятие независимости философом вкладывалась, в первую очередь, способность выбора. Воспитание такой способности значило, согласно Кьеркегору, поощрение к сомнению и критике, отказу безвольно следовать иным мнениям. Такая способность образно именовалась *думающим скепсисом*, формировать который предлагалось сократовским методом, методом бесед.

Немецкий философ *А. Шопенгауэр* (1788-1860) настаивал на решающем значении внутренних факторов развития личности. Он полностью отрицал качественные изменения природной

сущности человеческой личности посредством внешнего воздействия, то есть воспитания. Желания человека не подвластны ему, и потому человек не в силах на них повлиять. Перемены в поведении человека – это показатель его воли и страстей. Внешнее воздействие, воспитание, следовательно, лишь обманчивое сокрытие человеческих воли и страстей. Практически самым главным злом образования Шопенгауэр считал представление окружающего мира в идеальном свете, то есть таким, каким он должен быть, а не каков он в действительности. Учителя, писал Шопенгауэр, должны подавать пример открытости и честности, объявив, что мир лежит во зле, а люди не являются тем, чем они должны быть. Шопенгауэр видит ситуацию в образовании тушковой и предлагает педагогам внушать ученикам мысль: «Не обманывайся и стремись быть лучше»⁷⁶.



А. Шопенгауэр

⁷⁶ Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебн. пособие для вузов. – М.: ФОРУМ – ИНФРА-М, 1998.

С началом XX века в науке оформились две основные концепции – педагогический традиционализм и ему альтернативное направление. К традиционализму относили социальную педагогику (источниками педагогической науки и практики считали социально-исторические знания), религиозную педагогику (стремление синтезировать веру и науку на основе религиозных канонов), педагогику, ориентированную на философское осмысление процесса воспитания и образования. Антитрадиционалисты предложили новые идеи и концепции: свободного воспитания, экспериментальной, прагматической, функциональной педагогики и педагогики личности.

Новый этап развития философско-педагогического знания – вторая половина XX в. – основан уже на развитии новой научной отрасли, комбинирующей процессы интеграции и дифференциации с широким взаимодействием с философией, психологией, социологией, физиологией, математикой, политологией, экономикой и т.д. Появляются новые отрасли педагогического знания и педагогической практики, например, такие, как педагогика высшей школы, антропология (обучение, воспитание и развитие человека на протяжении всего жизненного пути).

Педагогические явления и феномены, теории и концепции как результат интеграционных процессов, систематизируются и философски осмысливаются в рамках педагогической фактологии, феноменологии, конструктологии и концептологии. На данной основе осуществляются научные обобщения уже гигантского фактического материала, выражающиеся в понятиях, принципах, методах, теориях и закономерностях; реализуются предположения-гипотезы, прогнозирующие новые способы решения педагогических проблем с учетом современных общественных тенденций. И, конечно, формулируются гипотетические положения, требующие научного и практического подтверждения.

Все, о чем только что сказали, устанавливало не только связи философских концепций с педагогикой, но и давало своеобразную историческую картину формирования обеих наук,

без сомнения, имеющих общие корни – недаром одними из первых педагогов были философы, учащие молодых людей умению мыслить и правильно говорить.

О развитии философии образования как науки мы говорили и в предыдущих темах и будем касаться этого вопроса ниже.

Вопросы и задания по материалам Темы 6

1. Расскажите о развитии педагогики и образования в мире в связи с появлением университетов.

2. Подготовьте сообщения о педагогических и философских воззрениях В. Ратке.

3. Дайте представление о развитии педагогики и философском осмыслении проблем обучения и образования в трудах Я.А. Коменского.

4. Что представляли собой философские размышления И. Песталоцци над проблемами педагогики?

5. Подготовьте сообщения о взглядах на философию И. Гербарта, А. Дистервега, Г. Гегеля, И. Канта, Дж. Миля, Г. Спенсера, С. Кьеркегора, А. Шопенгауэра, Ф. Шлейермахера, И. Фихте, Ф. Ницше (по выбору).

Тема 7. Русская философская мысль: осмысление педагогики как науки и практики

Периодизация развития русской философско-педагогической мысли.

Древнерусские мыслители.

Педагогические воззрения М.В. Ломоносова.

Русские просветители XVIII века.

Взгляды славянофилов на отечественную педагогику.

Ученые, педагоги, мыслители первой половины XIX века.

Революционно-демократическое начало в отечественной педагогической мысли.

Педагогическое творчество и религиозное начало в трудах Н.И. Пирогова.

Педагогический процесс в историческом и культурно-историческом аспектах может быть оценен с точки зрения представленности в нем отечественной антропологической традиции; явления его как отдельного социокультурного феномена (школа как социокультурный институт; онтология педагогического процесса); его психологии; его аксио- и гносеологии. Принципиальным является привнесение определяющего содержание положения о культурно-историческом компоненте всех сторон бытия педагогического процесса. Педагогический процесс, представленный в логике указанной культурно-исторической парадигмы, выявляет себя в форме, включающей феномен воспитания как потенциальное бытие (антропологическое основание), как бытие реальное (онтология педагогического процесса), как бытие самодвижущееся (психология педагогического процесса), как бытие, пришедшее к себе (аксио-, гносеологические основания педагогического процесса)...

Критериями выделения этапов развития отечественной философско-педагогической мысли могут быть уровень осмысления оснований педагогического процесса в России и характер аксио- и гносеологической их трактовки.

На основе ряда критериев в истории развития отечественной философско-педагогической мысли с XVIII века выделяются следующие этапы:

- XVIII век: период постановки проблемы культурно-исторического осмысления педагогического процесса (общее образование) в России и формулирования ценностно-гносеологических ориентиров в ее решении;

- первая половина XIX века: период концептуального осмысления оснований педагогического процесса (общее образование) в России;

- вторая половина XIX – начало XX века, русское зарубежье XX века: период теоретико-культурологического осмысления содержания педагогического процесса (общее образование) в России – целей, содержания образования, логики становления и развития личности ученика, метода и стиля преподавания, взаимоотношения школы и государства;

- XX век (1917-1991): период диалектико-материалистического осмысления педагогического процесса в отечественной школе;

- XX – начало XXI век (с 1991 г. по настоящее время): период переосмысления ценностных ориентиров отечественной школы.

Древнерусский педагогический идеал строится на видении смысла педагогических усилий в приобщении человека к Богу – связь достижения последнего не с познавательной деятельностью (умопостижение), а с особым образом жизни (соборное традиционное бытие, добрые деяния); поддержание в воспитании этического переживания человеком своего бытия, переживания его как драмы столкновения в душе добра и зла, поддержание в человеке «самоуглубления», сосредоточения на своем духовном мире как истинном центре мироздания (в душе человека мир являет себя в своей полноте и драматичности); опора в воспитании на эмоциональную сторону личности человека; стимулирование его активности в религиозно-ценностной сфере (вера делами поверяется); настороженное, скептическое отношение к рациональному осмыслению боже-

ственного в человеке и его образа жизни; искание в цельном бытии человека, в особом его «душевном строении» пути и возможности стать христианином, православным человеком – таковы характерные для Древней Руси идеи о человеке и его воспитании, черты, объединяющие древнерусскую педагогическую традицию с педагогическими традициями великих цивилизаций и в их лице со всем человечеством. Отметим здесь прежде всего, православие и патриархально-общинный, идеологически не связанный с рационализмом античной культуры уклад жизни Древней Руси как этнорелигиозно-культурный субстрат воспитания. В чувствах русского человека имеющие тенденцию становиться устойчивыми появляются такие феномены, как переживание мира и творения, переживание творца всего сущего как безмерно высокого по сравнению с человеком и бесконечно близкого ему, не подавляющего его воли, как принимающего всех и вся (независимо от социального статуса человека, от его этнической принадлежности), как поддерживающего человека в его восстановлении себя, как различающего в себе добро и зло, переживание общности (собора) людей как нравственной формы бытия человека, в которой и человек отдельный не чувствует себя духовно ущемленным и может явить себя полным (онтология православия предполагает это), восприимчивость к движениям мироздания (человеческого общества и природы), переживание своей внутренней духовной самостоятельности, субстанциональности в качестве определяющего условия возможности и реализации приближения к Богу, искание цельности в богопознании, видение в духовном подвиге возможности духовного восстановления человека.

Для древнерусской педагогической мысли характерны «парадоксы», глубокие противоречия, исходящие из реальных антагонизмов общественной и культурной жизни, условий воспитания и обучения различных групп и слоев населения. Выработка методологических подходов к изучению древнерусской педагогической мысли требует выявления этих противоречий, рассмотрения их в борьбе и единстве, в многообразных связях и взаимозависимостях на широком фоне развития

общественной жизни и культуры. Иными словами, необходимо рассматривать философию, диалектику развития педагогической мысли Древней Руси, для которой наиболее характерным является ее противоречивость.

В Древней Руси педагогическая мысль не выделялась в специальную область знания, но, в то же время, практически вся литература носила учительный, воспитательный, дидактический характер, а кроме того существовала развитая и глубокая педагогическая мысль, носившая и теоретический, и более частный, прикладной характер.

Педагогическая мысль литературных памятников, в основном, отражала господствующую государственно-церковную идеологию, но и в этой идеологии можно увидеть отражение общенародных чаяний (патриотизм, идеал человека, общие цели воспитания и т. д.).

Древнерусская культура включалась в систему европейской (главным образом, византийской и южнославянской) культуры. Педагогические идеи общезаветного характера перешли из Византии, были усвоены на Руси и превратились в важный фактор русской культуры. В то же время, древнерусская педагогическая мысль носила печать большого национального своеобразия, основанного на глубинных пластах славянской языческой архаики. Долгое время существовавшее на Руси двоеверие в значительной мере отражало суть древнерусской народной культуры. Господствующая христианско-феодалная идеология вступала и во взаимодействие, и в противоборство с языческими мифологическими представлениями. Отсюда и сосуществование двух мировоззренческих подходов – символизма и народного эмпирического пантеизма. В педагогическом аспекте это приводило к совмещению в сознании языческих представлений о воспитании и обучении с представлениями, свойственными христианству.

Книжное обучение, распространение грамотности было на Руси не связано со специальным обучением – ремесленные, сельскохозяйственные знания и навыки передавались, как правило, вне грамотности.

Существовало несколько типов практической педагогической деятельности, которые, с одной стороны, были резко разграничены, а, с другой, находились в постоянных и многосторонних связях. Ученые сегодня определяют такие разновидности этой деятельности:

- училищная;
- профессиональная;
- церковноприходская;
- монастырская;
- сословная;
- групповая;
- бытовая;
- индивидуальная.

Многообразие форм образовательной и воспитательной деятельности, осуществлявшейся различными социальными/феодалными институтами, сословиями, профессиональными группами, семьей и др., создавало между ними сложные отношения и ориентировало людей на разные этические и социальные ценности.

В связи с многообразием и противоречивостью типов воспитательного воздействия следует обратить внимание на реальное практическое значение литературных произведений, содержащих педагогические идеи. «Поучение» Владимира Мономаха не имело широкого распространения, а Псалтырь пользовалась исключительной популярностью – ее знали абсолютно все не только на Руси, но и в других христианских странах. То же относится и к некоторым другим библейским книгам, церковно-учительной литературе этического-педагогического содержания.

Начальный этап развития педагогической мысли на Руси можно отнести к XI-первой трети XIII в. В период татаро-монгольского нашествия то, что было создано в предшествующие столетия, несмотря на ордынское иго, оказалось стойким, если не сказать, вечным и неистребимым. Оно дало возможность народу устоять и сохранить основные

духовно-нравственные и эстетические ценности, в определенной степени способствовало объединению Руси.

В своеобразную культуру нашей древней родины включается и педагогика – как само воспитание, образование и обучение на разных уровнях и в различных формах, так и педагогическая мысль, педагогические воззрения, которые формировала напряженная духовная жизнь в домонгольской Руси. Конечно, мы говорим *педагогика* условно. В литературе Древней Руси еще нельзя выделить дидактику, методiku, можно наметить основные философско-педагогические, воспитательные идеи, вносимые в общество Древней Руси художественным словом.

В центре внимания древнерусского писателя, мыслителя мир и человек, мировая история (как «священная история») и место человека в ней. Человек – микромир, а Вселенная – человек. Вся древнерусская литература – это эпос, повествующий об истории Вселенной, истории Руси, истории человека и человечества. В этом истоки философских, этико-педагогических воззрений, определяющих основную направленность древнерусской культуры – ее учительный, воспитательный характер.

Большая часть древнерусских произведений создавалась на церковнославянском языке – общем литературном языке восточных и южных славян. И сами их создатели часто не были привязаны к одному месту, к одному княжеству или даже к одной стране. Это вообще характерная особенность Средневековья – перемещение ученых, образованных людей (как правило, монахов) из монастыря в монастырь, из княжества в княжество, из страны в страну. Это сказалось и на характере древнерусской педагогической мысли: в некоторых аспектах она обладала чертами, присущими средневековой европейской педагогической мысли вообще. Древнерусская культура, европейская по своему типу и происхождению, близка к византийской культуре. Многие произведения, хорошо известные на Западе и Востоке («Физиолог», «Александрия», «Шестоднев», отдельные апокрифы, жития и др.), стали значительным фактором культурной жизни Древней Руси.

Однако развитие общественной мысли, нового мышления и становление национального самосознания потребовали выявления места и значения нашего древнего государства во всемирной истории – возникают собственно русские произведения, собственные оригинальные жанры: «Слово о законе и благодати» Илариона, «Повесть временных лет», сочинения Владимира Мономаха, «Моление» Даниила Заточника, «Слово о полку Игореве» и др.

Уже на заре развития русской культуры и просвещения в различных памятниках отразились особенности, которые потом сохранялись вплоть до XIX в.:

- пристальное внимание к нравственным вопросам, общим проблемам этики, преобладание учительного начала, особое чувство ответственности писателя перед народом, страной;

- интерес к человеку, к личности, к каждому, сочувствие, сострадание ему, сопереживание.

Педагогическая мысль в ее философском понимании развивалась в сочетании и борении контрастных особенностей, которые иногда сосуществовали в одном произведении (как например, в «Повести временных лет»), но чаще разводились по произведениям различных жанров, отражавших и противоположные идеологические установки, и различные стороны одной и той же идеологии. Как пример – представление о подвиге «истинной святости». В многочисленных житиях святой – это тот, кто полностью покоряется божьей воле в действии или воздержании. Дела милосердия ценны не сами по себе, а исключительно для богоугождения. Любой обет, данный богу, выше пристрастий, человеческих чувств и переживаний. Истинные гуманистические ценности житию как жанру чужды. Так, Алексей, человек Божий, излюбленный персонаж Средневековья, популярный на Руси, не думает о страданиях, которые он причиняет своим близким – он же дал обет богу. Все помыслы и поступки его для бога, а не для людей.



Владимир Мономах

Но существовала и другая, человеческая позиция, кстати, тоже берущая свое идеологическое оправдание в религиозных христианских текстах, в Новом завете – именно отсюда концепции, идеи и нравственные основы общественной и просветительской деятельности (Владимир Мономах писал: *«Всего же более убогих не забывайте, но, насколько можете, по силам кормите, и подавайте сироте, и вдовицу оправдывайте сами, а не давайте сильным губить человека. Ни правого, ни виновного не убивайте и не повелевайте убить его: если и будет повинен смерти, то не губите никакой христианской души»*).

Начиная с конца X-начала X-XI в. в неоднозначном идейно-философском наследии Киевской Руси нам предстают полярные точки зрения: греко-православная религиозная концепция и взгляды, тяготеющие к автохтонной мыслительной традиции. *Важнейшим для формирования педагогической мысли стало наличие различных точек зрения на мудрость и разум, на проблему познания.*

Иррационалистические тенденции сводились к идее о том, что философская мудрость не может привести к познанию Бога, а опора на разум губит веру. Но, в то же время, у митрополита

Илариона⁷⁷ в его «Слове о законе и благодати» была заложена мысль о высоких познавательных возможностях человека и склонности к рационализации веры.

Положительное отношение к знаниям высказывал в своих сочинениях и *Владимир Мономах*.



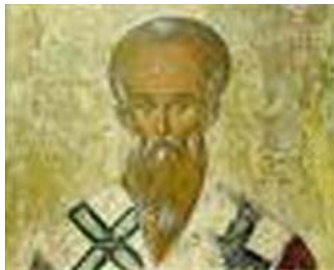
*В этом сборнике XV века содержится текст
«Слова о законе и благодати»*

*Кирилл Туровский*⁷⁸ крайне отрицательно относился к светской мудрости, отождествляя ее с ересью. Его называли совестью своего нелегкого и бурного времени. В его творениях сосуществуют в неразрывном единстве высокий и житейский

⁷⁷ **Иларион** (ум. после 1051 г.) – первый митрополит Киевский из русских с 1051 г., автор первого русского литературно-философского сочинения «Слово о Законе и Благодати». О его жизни нам практически ничего не известно. Есть лишь два упоминания в «Повести временных лет», запись похожего содержания в конце «Исповедания веры» самого Илариона (или от его имени), ссылка на «Житие Антония» (о поставлении в пресвитеры и пострижении Илариона Антонием Печерским) и упоминание его имени в «Уставе Ярослава».

⁷⁸ **Кирилл Туровский** (1130- около 1182) – епископ Турова, православный богослов, церковный деятель, писатель, один из видных духовных деятелей Древнерусского государства в XII веке.

планы, отражая извечную борьбу добра со злом. Он ориентируется на человека, на его психологию, показывает разнообразие человеческого поведения. Произведения Кирилла Туровского, особенно его «Притча о человеческой душе и теле» (или «Повесть о слепце и хромце»), дают представления о быте, морали, устремлениях русских людей XII в. Кирилл утверждает, что следует творчески, «с разумением» читать священные книги, искать в них разъяснение современных событий и поведения людей. В символической форме в трудах Кирилла Туровского выражены моральные и педагогические идеи: величие человека, его не только духовного, но и телесного бытия. Он утверждает силу божественного знания. С исключительной образностью раскрывает известное ветхозаветное изречение: *«Не хлебом единым будет жив человек, но всяким словом, исходящим из божьих уст»*. Как христианский проповедник, Кирилл внушает пастве, что путь спасения – любовь, послушание, нищелюбие. И в эти понятия он вкладывает живое содержание: высокий моральный закон, человеколюбие, просветительство.



Климент Смолятич

К выдающимся и оригинальнейшим памятникам отечественной средневековой мысли относятся произведения *Климента Смолятича* (ум. после 1164 г.). Климент Смолятич был одним из немногих после Илариона митрополитов, русским по национальности (родом из Смоленской земли), стремившихся к независимости древнерусской церкви от Константинополя. По свидетельству летописца, он был книжником и философом –

таким, какого на Русской земле не бывало, имел дар учительства, обладал большими знаниями и написал много произведений. В его полемическом послании (между 1147 и 1154 гг.) смоленскому священнику Фоме в символической форме раскрываются две важнейшие идеи: обличение «неправды мира сего» и прославление знаний, начитанности, образования. Климент противопоставляет себя «свалюбцам», которые грабят народ, *«присоединяют дом к дому, и села к селам, изгоев и общинников, и борти, и пожни, и поля, и пустоши»*. Он же, «грешный Климент», от этого свободен, нет у него ничего, кроме четырех локтей земли для могилы (даже как «риторическая фигура» подобное заявление со стороны высшего церковного иерарха весьма смело). Климент укоряет своего оппонента в невежестве, призывает его к учению и размышлению, утверждает право на самостоятельное существование литературы помимо Священного писания, право на изучение античной философии, знание Гомера, Аристотеля и Платона, «которые среди греческих столпов славнейшими были». *В непосредственно педагогическом плане послание Климента Смолятича – свидетельство высокой образованности, веры в силу знания, в необходимость постоянной работы мысли.*

Дальнейшее развитие нашей науки мы свяжем с взглядами М.В. Ломоносова на развитие просвещения в России, причем, видимо, их стоит формулировать не только на основе его трудов, непосредственно обращенных к отечественным учебным заведениям, но и на основе всей его научной, государственной и общественной деятельности, ища в нем как ученом, философе, государственном и общественном деятеле его философию образования.

М.В. Ломоносов, как и Петр I, обосновал необходимость обращения российского общества к западноевропейской культуре и науке с целью развития новых, потенциально важных для России общественных процессов.



М.В. Ломоносов

Вот основания его государственно-общественной, научной деятельности, личной жизни, что помогли очертить философию российской школы:

- *постижение мира во всей его свыше определенной сложности (образование должно дать возможность раскрыться главному божественному дару человека – объять необъятное – вселенную и в том, не отвергая веры – ...явить себя существом разумным и добрым);*
- *реалии становления, развития современных цивилизаций требуют формирования у их представителей нововременного – естественно-научного – взгляда на мир как одного (как минимум) из главных вопрошаний к Богу, миру и человеку;*
- *служение науке, искусству, ремеслу и пр. не может быть отделено от служения отечеству, его народу, его славе, его чести, более того, само это служение определено духом отечества, духом его истории, каковой имеет смысл «открыться» иным мирам (цивилизациям).*

Представив особенности или основания мыслей М.В. Ломоносова, сформулируем те педагогические идеи по поводу развития школы в России, которые связаны с именем этого уче-

ного (может быть, не все они были прямо высказаны, но отражают его общую деятельность, представлены в его стиле мышления):

➤ образование в его нововременном – западноевропейском – виде органично для бытия народов России, характерно для условий, в которых они живут; с ним, с его проникновением во все слои русского народа связывается его – народа – полноценное психическое развитие (способность к познанию в указанном виде свойственна русскому человеку), его экономико-политическое и нравственное благополучие;

➤ истинная образованность, та образованность, которая должна быть поддержана содержанием образования, предполагает способность человеку – помня о Боге, принимая его волю – понимать, познавать и разумно пользоваться дарами природы, познавать, понимать природу человека и, воздавая ему за его смирение и стремление к достижению человеческого достоинства, требовать от него подобающего ему как творению всевышнего поведения;

➤ образование обязано учитывать особенности культурно-исторического бытия учащих поколений, так как реально существует, то есть обладает достоинством целого, живого, естественного, не оно – образование – а культура того или иного народа или народов; образование как сторона деятельности государства обязано превосходить естественное, благополучное с нравственно-экономической точки зрения (в той степени, в которой это может осуществить человек) развитие культурно-исторического организма – общества (национальной истории), то есть прогнозировать и поддерживать жизненно важные трансформации народно-го бытия;

➤ государство обязано (а государство Российское, в силу геополитических условий бытия народов России, в особенности) всемерно поддерживать просвещение в народной среде в соответствии с вышеотмеченными принципами его развития.

Уточним и конкретизируем эти положения:

- задачей школы, в соответствии с очерченными принципами ее построения, в соответствии с представленными в деятельности ученого особенностями отечественного усвоения западноевропейского опыта и общего развития национального духа, является, при обеспечении усвоения основ современного естествознания, поддержание в поведении и мышлении

ученика/воспитанника целостного всматривания в мир, человека и Бога (взгляда, включающего в себя и этическое, и эстетическое, и интеллектуальное, и чувственное, и интуитивное начала, и веру, взятые как целое), поддержание в школьнике стремления не потерять Вселенную в ее частях, отдельных проявлениях, а постичь всю ее как целое; поддержание и развитие у школьника способности и готовности принять мир как множественное целое, поддержание восприятия мира как становящегося, живого целого, к которому применима лишь живая человеческая логика, поддержание и развитие, поддержание юноши в целноактивном вступлении в мир, в осознании неразрывности полноты бытия мира и полноты бытия человека как метода его постижения мира – иными словами, поддержание в человеке его воссобирающейся, восстанавливающейся светлой духовности, легко и нравственно учитывающей естественно-научные и общественно-экономические реалии современного ей мира.



П.Т. Посошков

Мы заметили, что все разговоры о познании мира, о просвещении и образовании у М.В. Ломоносова не удаляются от принятия и признания Бога.

В этом же духе высказывался и *И.Т. Посошков*⁷⁹.

И.Т. Посошков, создатель педагогических сочинений «Завещание отеческое сыну», «Книга о скудости и богатстве», стремился соединить идеи государственной школы и духовные ценности древнерусского воспитания. Он выступал с проектом об организации общедоступных школ для крестьянства. Считал, что основным путем просвещения русского народа является распространение грамотности и создание системы общеобразовательных и профессиональных учебных заведений. Можно отметить, что главное в его «Книге скудости и богатстве» (в плане педагогическом, конечно) – это мысли о распространении грамотности среди населения, создании профессиональных и общеобразовательных учебных заведений. По его мнению, это основной путь к просвещению народа и к общему подъему русской православной культуры. Посошков предлагал организовать общедоступные школы для крестьян, но его идеи не были приняты во внимание. Кроме того, он пытался соединить традицию старинного благочестия и воспитания с таким новым для Руси явлением как *государственная школа*. Главной задачей И.Т. Посошков считал *книжное научение*, а основными языками обучения – латинский и польский, но, в то же время, требовал от учащихся критического отношения к латинским учебным книгам, а достижения светской западноевропейской науки советовал рассматривать с точки зрения православной традиции.

⁷⁹ **Иван Тихонович Посошков** (1652-1726) – первый русский экономист-теоретик, публицист, предприниматель и изобретатель. Основное сочинение – социально-экономический трактат «Книга о скудости и богатстве» (1724, опубликован в 1842 году). Сторонник военных и экономических преобразований Петра I.



Е.Р. Дашкова

Княгиня *Екатерина Романовна Дашкова* (1743-1810) – яркое и значительное явление политической и культурной жизни России второй половины XVIII в. Сподвижница Екатерины II, директор Петербургской Академии и президент Российской Академии наук, она много сделала для развития науки и образования в России. Е.Р. Дашкова способствовала укоренению в России государственной системы образования. Ее суждения о содержании образования были созвучны основным идеям и направлениям деятельности созданной Екатериной II в 1782 г. Комиссии об учреждении народных училищ, которая при поддержке и энергичной помощи Академии наук провела в 80-90-е гг. XVIII в. широкую школьную реформу. Кроме того, Е.Р. Дашкова запомнилась потомкам как человек кристальной честности, пользовавшийся благосклонностью императрицы не для личной наживы, а для улучшения материального положения российских ученых и преподавателей.

Е.Р. Дашкова была знакома со многими достижениями педагогической науки XVIII в., но особенно выделяла работы англ-

лийского философа и педагога Джона Локка (1632-1704). Свою педагогическую программу она изложила в статьях «О смысле слова "воспитание"», «О истинном благополучии», опубликованных в журнале «Собеседник любителей русского слова»; «О добродетели», «Да будут русские русскими» – в журнале «Новые ежемесячные сочинения»; в письмах к ректору Эдинбургского университета Робертсону.

Воспитание Дашкова рассматривала как главнейший фактор формирования человеческой личности. Правильно поставленное, оно создает человека с высокими общественными интересами и нравственными стремлениями. Основной тезис ее концепции воспитания – единственный источник благополучия человека и общества – добродетель, то есть *то душевное расположение, которое постоянно устремляет нас к деяниям, полезным нам самим, ближним нашим и обществу*. Кстати, княгиня предложила учредить ежегодную премию за лучшее сочинение в стихах или прозе, посвященное добродетели.

Часть заметок и рассуждений Дашковой была направлена на осуждение чрезмерного увлечения российского общества французским *модным ветреным воспитанием*. Дашкова считала не только не полезным, но и вредным желание родителей *воспитать детей своих как-нибудь, только чтоб не по-русски, чтоб чрез воспитание наше мы не походили на россиян*. Подобно М.В. Ломоносову, она стремилась к распространению просвещения на национальной основе, осуждая дворян за глупый обычай приглашать в свои семьи воспитателей и учителей из иностранцев, которые нередко сами были круглыми невеждами, но умели очень ловко вводить в заблуждение русских. Она порицала и сложившуюся практику посылки дворянских сынков для учения за границу, когда те получали мало знаний, зато быстро учились умению прожигать жизнь. Для противодействия иностранному влиянию Е.Р. Дашкова советует употреблять нравственное прививание, то есть воспитание. Главная цель воспитания, по мнению Е.Р. Дашковой, заключается в том, чтобы укоренить *в нежные сердца воспитанников любовь к правде и к Отечеству, почтение к законам церковным и гражданским, уважение к родителям и убеждение в той истине,*

что благополучным быть невозможно, когда не выполнишь долгу звания своего. Е. Р. Дашкова подчеркивала, что процесс воспитания начинается в семье, что успех семейного воспитания во многом зависит от образа жизни самих родителей, которые являются ближайшим примером для детей. Если этот пример положителен, то он будет способствовать доброму воспитанию, и наоборот. В статье «О смысле слова «воспитание»» Дашкова предложила некоторые аксиомы, которые, по ее мнению, необходимо знать родителям и воспитателям. Итак, воспитание:

- более примерами, нежели предписаниями, преподается;
- ранее начинается и позднее оканчивается, нежели вообще думают;
- не в одних внешних талантах состоит: украшенная наружность... без приобретения красот ума и сердца есть только кукольство;
- состоит не в приобретении только чужих языков.

Истинное, или совершенное воспитание, по мнению Е.Р. Дашковой, состоит из трех главных частей: *воспитание физическое, касающееся до одного тела, нравственное, имеющее предметом образование сердца, и наконец, школьное, или классическое, занимающееся просвещением или образованием разума.* Между этими частями существует взаимная связь и зависимость.

И еще одна принципиальная идея Дашковой: она не только не отрицает необходимости для юношества восприятия и усвоения феноменов культуры Европы, но приветствует это, понимая, как негативно для России не воспользоваться инокультурным опытом.



А.А. Прокопович-Антонский

А.А. Прокопович-Антонский (1762-1848) – известный российский публицист и педагог, ректор Московского университета, размышляя о судьбах отечественного воспитания, поставил вопрос о национальном характере как его отличительной черты. Его волновали вопросы развития образования в России, преодоления причин невежества и необразованности народа. И хотя он, подобно западноевропейским гуманистам, возлагал надежду на просвещенного монарха, под руководством которого можно перестроить общество, его взгляды были достаточно прогрессивными для своего времени. Прокопович-Антонский уделял внимание проблемам воспитания не только дворянской молодежи, но и молодых людей других общественных слоев, выдвигал вопросы о цели обучения и воспитания, о роли нравственного воспитания, размышлял о том, что можно позаимствовать из педагогической литературы Западной Европы. Он пропагандировал гуманистическую воспитательную систему – выступал против изоляции воспитанников от «порочного общества», идеализации жизни первобытных людей. Прокопович-Антонский призывал осуществлять взаимосвязь между

умственным, физическим и нравственным воспитанием, учитывать индивидуальные особенности ребенка, его возраст, не применять телесные наказания, критиковал устаревшие методы обучения, пропагандировал классно-урочную систему, определил моральные и профессиональные качества учителей и воспитателей. Большое значение придавал Антон Антонович Прокопович-Антонский роли родителей в формировании личности будущего гражданина, а также ответственности учителя как наставника юношества. Он считал, что лучшее средство воспитания – приобщение ребенка к полезной деятельности, а самый результативный метод – личный пример родителей, учителей, воспитателей. Просветитель обосновал идею широкой разностороннего образования, направленного на развитие логического мышления, культуры речи, использование наглядности, применение полученных знаний на практике, ввел широкий круг общеобразовательных дисциплин, призывал наполнить содержание образования научными данными, строить его на основе родного языка, истории и литературы, что было отражением прогрессивного учения Я.А. Коменского и передовых достижений отечественной педагогики.

С именем *Н.И. Новикова* (1744-1818) – российского журналиста, издателя и общественного деятеля, одной из крупнейших фигур нашего Просвещения, связывается привнесение в русскую педагогику ряда образующих ее самое как культурно-исторический феномен идей. К их числу относятся философская идея понимания человека как самоценной, этичной в своей основе, целостной духовности и идея следования в воспитании принципу сбережения и развития в человеке человеческого – склонности к *«познанию истины и добра»* и следования им в жизни.

Н.И. Новиков понимает человека как некое самоценное разумное существо. Данный тезис постоянно звучит в его размышлениях, когда он осуждает «отцов», желающих сделать своих детей «кушцами», «художниками» и прочими и не учитывающих стремлений, и возможностей первых. Человек, по Н.И. Новикову, есть самоценная ищущая себя нравственной

духовность. Этическим (потенциально) существом человек является себя и в движениях своего разума, и в движениях своего «сердца» (в поведении своем). В познании «истины и добра» человек может обрести себя самое как истинное, как таковое, с которым в себе он может стать «счастливым», живущим в согласии с собой и «целыми обществами».



Н.И. Новиков

Предметом и целью педагогики в России ученый видит *«образование детей счастливыми людьми и полезными гражданами»*. Причем, второе, по мнению Н.И. Новикова, всецело связано и определяется первым. Человек достоин своего счастья, и государство, ища его как гражданина, обязано помочь ему стать счастливым. Такова главная педагогическая мысль ученого. Воспитание должно, безусловно, следовать природе духовной жизни воспитанника – это еще одна замечательная мысль ученого. Ее реализация связывается им с привнесением в воспитание (Н.И. Новиков употребляет и термин «образование») идеи поддержания и развития человека как цельного разумного существа (мысли ученого о единстве физического, нравственного

и «разумного»), идеи поддержания и развития в воспитуемом «этичного» разума и «добротного» сердца («познание истины должно... приводить к любви и исполнению добродетели»), идеи приятия ребенка как ценности, как живого и прекрасного, как способного к активному глубоко осознанному постижению «истины и добра», как радующегося образованию себя как «просвещенного» и «добродетельного». И воспитание «счастливого человека» требует, по Н.И. Новикову, определенного «предмета» воспитания (того, что должно быть пережито воспитуемым) и особого воспитателя. Под особым воспитателем ученый понимает человека, каковой, с одной стороны, «нежно любит» воспитанника, радуется общению с ним, терпелив и внимателен по отношению к нему, а с другой – являет идеал представляемого им воспитания («просвещенный», «добродетельный», постоянно совершенствующий себя самое воспитатель).

В размышлениях *А.Н. Радищева* о смертности и бессмертии человека, безусловно, подготовленных и его учением в европейском университете (*не только отечественная культура ищет абсолютного в бытии своем – всякая из культур к тому в исканиях своих представителей осмысливает данный феномен*), явила себя осознанная и развитая впоследствии православно-христианская традиция понимания человека как изначально предрасположенного к совершенствованию/восстановлению духовности, традиция «стяжания себе мирного духа» и в том приятия и преодоления «розни мира сего». А. Н. Радищев придавал большое значение *правильно поставленному воспитанию*. Кроме того, он страстно негодовал против существующего в России неравенства в образовании и развитии детей.

Целью воспитания Радищев считал формирование человека-гражданина, способного бороться за счастье своего народа и с ненавистью относящегося к его притеснителям. В своем произведении «Беседа о том, что есть сын отечества» Радищев говорил, что основной задачей воспитания является воспитание человека высокой нравственности, любящего больше всего свою родину, отдающего всего себя борьбе за благо народа. Ра-

дищев считал, что настоящим патриотом может быть только революционер, борющийся с самодержавием.



А. Н. Радищев

Выдвигая перед воспитанием задачу – формирование «сына отечества», Радищев коренным образом расходился с официальной царской педагогикой в понимании патриотизма. В то время как в казенных учреждениях (кадетских корпусах, институтах, школах, воспитательных домах) старались готовить из детей верных слуг самодержавия, церкви, лжепатриотов, защищающих эксплуататорский строй, Радищев ставил вопрос о воспитании истинного патриота, борющегося с самодержавием, не жалеющего своей жизни в том случае, если эта жертва *принесет крепость и славу отечеству*. Настоящий сын отечества ненавидит от всей души *раболепствование, коварство, ложь, вероломство, сребролюбие... зверство* и борется с носителями этих пороков.

Критикуя русских и западноевропейских педагогов, которые выступали с требованием изолировать детей от окружающей жизни, Радищев подчеркивал: «Человек рожден для общежития...». Он говорил, что удаление детей от реальной жизни способствует воспитанию индивидуалистов, людей, думающих

только о своих личных интересах, не способных участвовать в переустройстве общества, быть идейными борцами. Человек, по Радищеву, часть природы, существо материальное, а умственное развитие ребенка происходит вместе с ростом детского организма. Указывая на наличие у всех детей природных данных к развитию и воспитанию, Радищев, вместе с тем, считал, что формирование личности человека определяется не его природой; а обстоятельствами жизни, социальными условиями, в которых он находится. Александр Николаевич утверждал, что только в разумном обществе можно правильно организовать воспитание и стоял за такую организацию воспитания, которая способствовала бы развитию в ребенке общественных интересов, стремлений к общему благу; говорил, что в развитии полноценной человеческой личности большую роль играет активное участие воспитанника в борьбе со всем косным во имя лучшего будущего. Он утверждал, что характер человека формируется его деятельностью на общее благо, постоянным противодействием несправедливым законам, косным порядкам, невежеству корыстных людей.

Наставная на необходимости прививать детям истинную любовь к родине, к народу, А. Н. Радищев решительно выступал против свойственных дворян пренебрежительного отношения к отечественной культуре, против чрезмерного увлечения французским языком. Он считал, что истинный патриот должен в совершенстве знать родной язык, что честь и достоинство настоящего гражданина требуют от него решительной борьбы с теми, кто не верит в силы своего народа.

Намечая широкий круг общеобразовательных знаний, которыми должен овладеть человек, Радищев многозначительно умалчивал о религии. Он считал, что самодержавие и церковь вместе, *союзно*, как он говорил, угнетают общество, что религия притупляет человеческие способности, парализует волю людей к борьбе.

Роль А.Н. Радищева в развитии общественной мысли и педагогической теории в России, в развитии русского революци-

онного движения и передовой педагогики, действительно, велика.

С именем *И.В. Киреевского*⁸⁰ открывается новая страница истории русской философии и истории отечественной педагогической мысли. И.В. Киреевский привнес явственное философское начало в современную ему стихию педагогических воззрений.



И.В. Киреевский

Размышляя над судьбами просвещения в России и Европе, И.В. Киреевский пришел к выводу, что, начиная с реформ Петра I, образование в России утратило всякую связь с национально-историческими традициями. Его целью стало одностороннее (при забвении отечественных духовных ценностей) приобщение русских людей к плодам просвещения

⁸⁰ **Иван Васильевич Киреевский** (1806-1856) – русский религиозный философ, литературный критик и публицист, один из главных теоретиков славянофильства.

западной цивилизации. «... *переворот, совершенный Петром, – утверждал ученый, – был не столько развитием, сколько переломом нашей национальности; не столько внутренним успехом, сколько внешним нововведением*»⁸¹. Реформы в общественной жизни и в образовании не были естественным развитием внутренних потребностей русского народа. В отличие от некоторых других славянофилов И.В. Киреевский вопрос о значимости петровских реформ для России не решал – он считал, что, несмотря на живость и чистоту нравственного идеала Древней Руси (соборный, цельный человек), ход ее общественного развития ко времени царствования Алексея Михайловича был «*китайски отделенным*», то есть уводящим народы России в тупиковое направление человеческой истории. Народы, по мнению Киреевского, тогда занимают какое-то особое место в истории. Идеал Святой Руси, писал он, открывая путь человеку к Богу, к правде, к истинной полноте жизни, вместе с тем, в значительной степени сковывал отдельные из движений души русского человека – движения, связанные с привнесением в общественную жизнь таких человеческих стремлений, как постижение логики природы, подчинение ее сил пользе человека и некоторых других. Идеалу Святой Руси к эпохе царствования Петра I необходимо было включить в себя ценности и тип мышления, учитывающие реалии бытия российских этносов времени интенсивных контактов евразийских цивилизаций. Произошло же нечто другое, как это часто бывает в истории.

И.В. Киреевский пишет о «*двух образованностях*» – русской и западной, в органичном соединении которых – при безусловном приоритете первой – он и видит идеал просвещенного человека, человека русского, действительно занимающего свое «место» в общем ходе человеческого развития.

Первая образованность, та, которая воспринята русскими людьми от Древней Руси – восточно-русская образованность, есть то, что определяет «*коренные убеждения человека и народов*», является «*основую нравов и обычаев, смыслом их истории*», иными сло-

⁸¹Киреевский И. В. Избранные статьи. – М.: Современник, 1984.

вами, она есть выражение и поддержание в человеке желания видеть полноту бытия своего в совместной, «*нестяжательской*» по духу, на достижение «*духовного единства*» всего и вся (Бога, человека и природы) направленной жизни человеческой. Эту образованность – восточно-русскую, православную – И.В. Киреевский называет «*высшею*».

Вторая образованность – западная, европейская – с ней связано развитие способности разуместь себя (познавать себя как разумное существо) и вселенную и искать смысл своего существования.

Взгляд человека на Бога, вселенную и самого человека должен органично совмещать ценности и тип мышления православно-русские и ценности, и тип мышления европейские.

Стержнем русской просветительской мысли И.В. Киреевский видел идею познания человеком веры, веры православной. *Без веры нельзя в школе, вернее, нельзя подрывать ее основы в ней, необходимо умно, тактично поддерживать у молодых людей православное всматривание в Бога и человека, но и делать ее одной из наук не только не следует, но и опасно. Школа обязана всем содержанием своим направлять человека к Богу. Может она это делать лишь в том случае, если организуемая ею духовная жизнь ученика не уводит последнего в односторонне-рассудочное, рациональное, понятийно-опытное осмысление сущностных сторон бытия человеческого, но предоставляет возможность ему увидеть и пережить всю полноту жизни человека разумного, человека православно-верующего; иначе говоря, школа, сосредоточивая внимание ученика на понятии, не должна отвращать его при этом от чувства Бога – чувства духовной связи всего и вся. ...Не незнание веры желательно для народа; напротив, желательно только, чтобы способ узнавания развивал в нем чувство вместе с понятием. Школа должна быть не заменю, но необходимым преддверием церкви*⁸².

И.В. Киреевским сформулировано философское основание православно-русского, цельного, нравственного мышления. С становлением и развитием его у школьников ученый и видел их человеческое развитие и воспитание. Не «школьной

⁸² Киреевский И. В. Избранные статьи. – М.: Современник, 1984.

образованности» или не только ее не ждут отцы и матери учащихся детей, а поддержания и развития их как цельных, Бога чтящих и узнающих существ.

Размышляя о судьбах России, А.С. Хомяков⁸³ рассматривает вопрос об образовании, полагая его – образование – органичной стороной жизнедеятельности всякого общества (не государства именно, но общества), и русского в особенности.



А.С. Хомяков

«Воспитание в обширном смысле есть... то действие, посредством; которого одно поколение prepares следующее за ним поколение к; его очередной деятельности в истории народа». «Воспитание в умственном и духовном смысле начинается так же рано, как и физическое. Самые первые зачатки его, передаваемые посредством слова, чувства, привычки и т.д., имеют уже бесконечное влияние на дальнейшее развитие. Строй ума у ребенка, которого первые слова были Бог, тятя, мама, будет не таков,

⁸³ **Алексей Степанович Хомяков** (1804-1860) – русский поэт, художник, публицист, богослов, философ, основоположник раннего славянофильства, член-корреспондент Петербургской Академии наук.

как у ребенка, которого первые слова были деньги, наряд или выгода. Душевный склад ребенка, который привык сопровождать своих родителей в церковь по праздникам и по воскресеньям, а иногда и в будни, будет значительно разниться от душевного склада ребенка, которого родители не знают других праздников, кроме театра, бала и картежных вечеров. Отец или мать, которые предаются восторгам радости при получении денег или; житейских выгод, устраивают духовную жизнь своих детей иначе, чем те, которые при детях позволяют себе умиление и восторг только при бескорыстном сочувствии с добром и правдой человеческой»⁸⁴. В этих строках сформулирована и решена главная проблема русского просвещения: какие духовные ценности класть в основание воспитания – западные или русские, какой тип мышления и поведения формировать – поддерживать становление у ребенка – западный, или русский.

А.С. Хомяков устанавливает приоритетность семейного и общественного воспитания перед государственным (школьным, университетским): «Родители, дом, общество уже заключают в себе большую часть воспитания, и школьное учение есть только меньшая часть того же воспитания»⁸⁵. Ученый формулирует принципиальное положение в отношении содержания образования в России: «Школьное образование должно быть сообразно с воспитанием, приготовляющим к школе, и даже с жизнью, в которую должен вступить школьник по выходе из школы, и только при таком соображении может оно сделаться полезным вполне»⁸⁶. А.С. Хомяков понимал образование не как выражение государственных интересов (они не есть нечто самоценное), а как выражение взгляда народа на то, что надлежит одним поколениям передать иным. Образование оценивается прежде всего «жизненными началами общества», а не государственными интересами (которые могут совпадать, а могут и не совпадать с общественными). Потому он семейное и общественное (общинное) воспитания как естественные – не искусственно созданные институты народной жизни – полагает главными;

⁸⁴ Хомяков А.С. Об общественном воспитании в России // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М.: Педагогика, 1987.

⁸⁵ Там же.

⁸⁶ Там же.

государственное же – завершающим первые и не посягающее на их духовные основы.

Решая проблему соотношения образования и народной жизни, образования и государственного бытия народа, А.С. Хомяков пишет о судьбах воспитания в России. Под «воспитанием, приготовляющим к школе», и *«жизнью... в которую должен вступить школьник по выходе из школы»* он понимает религиозно-православное в своей основе воспитание и православный, освященный светом европейского разума образ бытия. Воспитание, естественно даваемое поколением, предшествующим поколению последующему, по необходимости заключает и должно заключить в себе те начала, которыми живет и развивается историческое общество. Задача самого русского государства, по мнению А.С. Хомякова, заключается во всемерном содействовании в сфере воспитания (школа, университет) естественным усилиям семьи и общества сохранить себя, поднимаясь на новую ступень своего развития как православные – абсолюта духовного ищущие субстанции. Задача государства – не мешать семье и обществу, не мешать уже тем, что не вмешиваться в семейную и общинную жизнь русского человека.

Итак, по А.С. Хомякову, воспитание, как и сама жизнь, есть нечто живое, становящееся, не измеримое и не поверяемое абсолютно никакой логикой духовное образование. Выводом из данного наблюдения философа является требование внимательного отношения к становлению человека, к его культурно-историческому окружению, к деятельности учителя как ответственного за нравственное бытие воспитанника, человека.

А.С. Хомяков постулировал и необходимость предоставления общих знаний на всех ступенях воспитания в государстве: низшей сельской школе, подготовительных училищах, гимназиях, университете. Предметами, формирующими у учеников способность понимать мир и человека (главная цель умственного обучения, по А.С. Хомякову), прежде всего, по его мнению, являются древние языки и чистая, а не прикладная математика. Эти дисциплины, их логика и их нравственная ценность благоприятно воздействуют на ум человека.

Итак, конкретизируем философско-педагогические мысли А.С. Хомякова:

✓ воспитание есть выражение «жизненных начал общества» в России, начал православного, общинного бытия русского народа; явленное в этом качестве воспитание не будет чуждым для народа, в качестве такового оно поможет народу обрести себя полноправным членом современного ему ищущего «высшей нравственности и христианской правды» общества;

✓ государственное воспитание (прежде всего, школьное) обязано устранить все негативное для развития «жизненных начал» русского общества и решить вопросы, которые семья и общество не в состоянии решить: вопросы умственного воспитания, приобретения научных и иных знаний и т.д.; решать вопросы, связанные с общественно-государственной жизнью воспитанников, государство обязано, учитывая традиционные для русских людей духовные ценности;

✓ воспитание, как и жизнь народа, общества, есть нечто живое, становящееся, изменяющееся – оно не может быть редуцировано к схеме, модели, регламентированным действиям и т.д.; оно может быть открыто и поддержано школой и учителем и в этом явлено к жизни;

✓ отечественное воспитание есть и воспитание ума; русский тип мышления есть мышление, движущее в сопряжении с бесконечным и светлым – «Богом, тятьей и мамой», всей «русской землей»; русский тип мышления есть мышление, сопрягаемое со всем миром как цельностью, а не теряющееся в его мире; именно благодаря названным чертам русское мышление не уводит человека от себя всего – полного, способного *«нравственной силою искренней любви» своей себя преодолеть и вступить во вселенную, но дает ему силу в себе высшее начало открыть, дает ему силу не «стать пришельцем на своей собственной земле»*⁸⁷, но быть ее нравственным представителем перед Богом, своим народом и другими цивилизациями;

⁸⁷ Хомяков А.С. Об общественном воспитании в России // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М.: Педагогика, 1987.

✓ православный, общинный (соборный) взгляд на мир не есть взгляд несвободного в суждениях о вселенной и Боге человека; православный взгляд есть движение разума, «смирившегося» перед величием и милосердием провидения и в том нашедшего силу дерзать – через мнения и сомнения – к постижению тайны соборного бытия Бога, человека и вселенной.



Н.М. Карамзин

Н.М. Карамзин⁸⁸ пишет об основании отечественного воспитания: «А сын мой, которому определено жить и умереть в России, поедет образовывать душу свою во Францию? Ему надобно знать русских, с которыми у него одно гражданское и нравственное счастье... Положим, что все европейские народы с некоторого времени сближаются между собой характером; но различие все еще велико и навсегда останется в свойствах, обычаях и нравах, происходящих от климата, образа правления, судьбы наших предков и других причин, еще не проясненных нашими философа-

⁸⁸ **Николай Михайлович Карамзин** (1766-1826) – историк, крупнейший русский литератор эпохи сентиментализма, реформатор русского языка, создатель «Истории государства Российского».

ми»⁸⁹. Ум и знания можно совершенствовать на Западе, но душу образовывать человеку можно лишь у себя, на родине, с родными людьми. И потому как нельзя изменить ни климата, ни истории своего народа, ни другого какого, так нельзя отрицать национальную особенность воспитания человека.

Размышляя о судьбах русских людей, Карамзин пишет о том, что не следует безапелляционно утверждать первенство наше во всем в сравнении с другими народами, но и «знать цену свою» надобно.

Главными предметами – «способами» просвещения в России Н.М. Карамзин видел русскую историю и русскую словесность:

- история как «судьба наших предков», как нравственный долг, как святая животворящая преемственность, как обещание «права на счастье»;

- словесность как нечто удивительно живое, вдохновенное желанием творить и быть счастливым, и нечто, ставшее бесконечно светлым и в том живым и вдохновенным, и потому способным воззвать к жизни светлое в становящейся «оной душе».

С именем *А.Ф. Афтонасьева*⁹⁰ в отечественной педагогике связаны две оригинальные идеи:

■ религиозное чувство в человеке (по А.Ф. Афтонасьеву – высшая форма развития нравственной и всех других сторон души человеческой) является в переживании им прекрасного:

■ идея связи воспитания умственного с воспитанием в человеке национального. «*Воспитание умственное только тогда достигает своей цели: а) когда оно согласуется с духом Отечества, или духом национальности, и б) когда своего родного не унижают для древнего или заморского*»⁹¹.

⁸⁹ Цит. по книге: Гагаев А.А, Гагаев П.А. Русские философско-педагогические учения XVIII–XX вв.: культурно-исторический аспект. – М., 2008.

⁹⁰ **Алексей Федорович Афтонасьев** (?– 1858) – писатель, публицист.

⁹¹ Цит. по книге: Гагаев А.А, Гагаев П.А. Русские философско-педагогические учения XVIII–XX вв.: культурно-исторический аспект. – М., 2008.

А.Ф. Афтонасьев полагал, что история Руси, России в не меньшей степени, чем история Афин, Римской республики и западных стран, может предоставить впечатлений детскому уму, необходимых для его развития. Кроме того, история Руси, России, по мнению писателя, не несет в себе того отрицательного воздействия на нравственную сферу детского ума, которым чревата история чужеземных цивилизаций.

А.Ф. Афтонасьев, как и И.В. Киреевский, и А.С. Хомяков, а затем и другие отечественные философы и педагоги, осознал связь между нравственным состоянием человеческой души и ее способностью мыслить, познавать открывающийся умственному взору мир; почувствовал и потому обратился к воспитателям и учителям с призывом ввести воспитанников в мир русской истории. Развивать у ребенка чувство прекрасного, того, что дает человеку бескорыстную радость узнавания себя в другом – совершенном, и развивать это чувство.



С.П. Шевырев

*С.П. Шевырев*⁹² в своей работе «Об отношении семейного воспитания к государственному» задавался вопросом: *«Как создать в России воспитание единое, живое, народное, соответственное нашей*

⁹² **Степан Петрович Шевырев** (1806-1864) – русский литературный критик, историк литературы, поэт славянофильских убеждений. Академик Петербургской Академии наук.

почве и вытекающее из потребностей нашей жизни?». «Под именем воспитания должно разуметь возможно полное развитие всех телесных, душевных и духовных способностей человека, от Бога ему данных, развитие, согласное с высшим его назначением и примененное к народу и государству, среди которого провидение назначило ему действовать... Главная задача воспитания не состоит ли в том, чтобы предлагать питомцу надлежащую почву, пищу, свет и окружение, дабы при этих условиях развивался он сам? Воспитание в русском смысле должно питать тело, душу и дух надлежащею пищею для раскрытия в них слитного человеческого и русского начала»⁹³.

Воспитание, по С.П. Шевыреву, есть содействие человеку в его естественном саморазвитии как полного, цельного существа, в котором гармонично соединяются, взаимодействуя друг с другом, и человеческое («высшее назначение» человека), и народное (русское), и общественное (государственное) начала – причем, соединяются они в своих высших проявлениях. С.П. Шевырев разграничивает русское и западноевропейское во взглядах на педагогику. Человек не «отвлеченная идея», человек не противопоставление другим культурно-историческим явлениям, человек не средство достижения или выражения каких-либо общественных целей или теорий – человек – живая душа «народности» и, поскольку таковой он является, ему свойствен «дух человеческий», ему возможно реализовать свое «высшее назначение». Без познания человека с учетом этих сторон его духовной жизни в воспитании, по С.П. Шевыреву, невозможно не потерять человека полного, цельного, человека русского, человека, способного открыться подлинно человеческому.

Семейное и государственное воспитания, согласно мыслям С.П. Шевырева, стремясь к одной цели – воспитанию и поддержанию в человеке человеческого, вместе с тем решают разные задачи:

– семейное заботится о «внутреннем» человеке, человеке свободном, свободном в явлении себя как полного христианина,

⁹³ Цит. по книге: Гагаев А.А., Гагаев П.А. Русские философско-педагогические учения XVIII–XX вв.: культурно-исторический аспект. – М., 2008.

заботится о таком человеке, который принимается во всех странах и народах. Никакой другой общественный институт не в состоянии воспитать свободное, Бога чтящее существо; семья родительской любовью и традициями, религией освященными, может обеспечить это;

– государственное воспитание заботится о человеке «внешнем», или о русском. Жизнь не исчерпывается идиллией семейного быта – она требует подчас сурового участия человека в совместном с другими людьми искании пропитания, строительстве жилья, охране очага и т.д. Государственное воспитание ставит перед собой задачу подготовить человека поступать в соответствии с историко-национальной необходимостью.



Н.И. Лобачевский

С.П. Шевырев много говорил и о бережном воздействии на детскую душу. Не навязывать ученику чуждого ему опыта, поддерживать его, пока он восприимчив к высокому, в его религиозном переживании, не вести его насильно к не избранному им еще идеалу, а явить собою и всем окружением его красоту и радость божьего мира; довериться его нравственному чувству, поверить в него и восхититься им, реализовать его духовные

устремления – в таком случае воспитатель может надеяться на благоприятный результат своей деятельности.

Кстати, С.П. Шевырев считал, что воспитание в России, ему современной, страдает отсутствием начал, им сформулированных. Главным из этого полагаем его идею искания полного человека в воспитании, человека, живущего в согласии и со всем человечеством – христианина, и со своим народом – человека русского, и человека государственного (солдата, врача, чиновника и т. д.). Полный, цельный, не теряющий свою бессмертную душу в разных своих земных ипостасях человек – вот идеал русского воспитания по С.П. Шевыреву.

*Н.И. Лобачевский*⁹⁴ в своих рассуждениях обозначил главное направление развития философии образования в России – развитие ее как духовного явления, ищущего средств содействия становлению неповторимой духовности, лично – и потому полно, нравственно – обращающейся к мирозданию.

Н.И. Лобачевский хорошо известен как выдающийся математик, но немногие знают, что он был по-настоящему замечательным педагогом и организатором науки. В его трудах изложены передовые идеи о роли человека в обществе, о целях и значении воспитания и образования, о методах научного познания, о назначении и роли ученого в жизни общества.

Педагогические воззрения Н. И. Лобачевского отражены в его речи *«О важнейших предметах воспитания»*, произнесенной в 1828 г. по случаю окончания учебного года и очередного выпуска студентов после первого года работы им в качестве ректора. Педагогические идеи, ценнейшие дидактические указания содержатся в «Наставлениях учителям математики в гимназиях и уездных училищах», «Инструкции о преподавании физики в гимназиях», в составленных им и при его участии программах обучения студентов и учащихся, методических рекомендациях, написанных им учебниках.

⁹⁴ **Николай Иванович Лобачевский** (1792–1856) – русский математик, один из создателей неевклидовой геометрии, деятель университетского образования и народного просвещения.

Вышеназванная речь «О важнейших предметах воспитания» – моральное кредо прогрессивной педагогики, замечательный памятник педагогической мысли, исключительно богатый содержанием и отражающий многосторонний мир интересов ее автора. Н. И. Лобачевский предстает как воспитатель юношества. От молодого человека, поступившего в университет, Лобачевский требовал не просто приобретения высокой квалификации по избранной им специальности, он стремился увлечь его патриотическим идеалом ученого-гражданина, который *«высокими познаниями своими составляет честь и славу своего отечества»*. Однако образование не должно ограничиваться только приобретением специальных знаний – Н.И. Лобачевский ставит требование воспитания всесторонне развитой личности.

Будучи попечителем округа, Лобачевский много внимания уделял вопросам культуры родного языка и литературы. Н.И. Лобачевский решительно осуждал дворянство за чрезмерное увлечение французским языком и пренебрежение своим родным, а основным средством к повышению культуры родного языка считал изучение лучших произведений русской литературы. И основной задачей в преподавании литературы, по мнению Н. И. Лобачевского, является умение привить учащимся вкус и любовь к литературе в такой степени, *«чтобы эти сочинения были читаны с охотой не по одному любопытству, но с желанием изучать их»*.

Годы ректорства Н. И. Лобачевского составили яркий период истории Казанского университета. Вся его организаторская деятельность является одновременно и деятельностью педагогической.

Его педагогические взгляды во многом определялись моральными и социальными позициями просветителя, видевшего в педагогическом деле свое призвание и долг. Он был не только талантливым преподавателем, но и наставником молодежи, который воспитывал у юношества веру в процветание русского народа, прививал любовь к научному познанию, стремлению к духовному совершенству. Вся общественно-педагогическая дея-

тельность Н.И. Лобачевского была посвящена народному просвещению, способствовала улучшению российского образования. И именно в просвещении широких масс населения Николай Иванович Лобачевский видел радикальное средство улучшения человеческой природы и социальной среды.

И.М. Ястребцов⁹⁵ предложил свою педагогическую концепцию рационалистическую концепцию цельного, соответствующего с «духом времени» развития человека. И. М. Ястребцов сложен по своему мировоззрению, противоречив, многолик. Например, он рано увлекся философией, отрицал опытные знания, потом отошел от философии своего учителя Шеллинга⁹⁶, которая, по признанию самого Ястребцова, не могла спасти от *«расположения разума моего к материализму»*, сожалея, что *«потерял много времени...»*. В его творчестве много прогрессивного, а некоторые его мысли об обучении, воспитании, просвещении не утратили своего значения до настоящего времени.

Рассматривая просвещение как общечеловеческое явление, Ястребцов считал, что оно может привноситься одним народом другому, но не иначе как изменяясь *«сообразно свойству народов»*. Положение России он оценивал в отношении к различным классам и разным народам – оба отношения связывал с неодинаковыми подходами к системам обучения. Идеал просвещения ученый видел в общедоступном образовании.

Важную роль в просвещении И.М. Ястребцов отводил изучению «натуральной истории» (истории человека в мире). К существовавшим к его времени в России учебникам по истории относился чрезвычайно критически. В журнале «Московский телеграф» Ястребцов опубликовал цикл статей, которые должны были составить «особенный род исторического учебника» (в виде отдельной книги учебник не был издан из-за противодействия цензуры). Согласно Ястребцову, изучение истории

⁹⁵ **Иван Максимович Ястребцов** (1797-1869) – философ и педагог, историк, географ, писатель.

⁹⁶ **Фридрих Вильгельм Йозеф фон Шеллинг** (1775-1854) – немецкий философ, представитель классической немецкой философией. Выдающийся представитель идеализма в новой философии.

способствует познанию законов природы и общества. К числу таких законов он, прежде всего, относил закон изменчивости: в природе все соединено в общее целое. Всякое существо *«частью в плену, частью на свободе, частью повинуется общей природе, частью ею повелевает. Чем оно совершеннее, тем слабее его дань общему и тем более сие общее служит в его индивидуальную пользу»*. И сам человек *«не может избежать от внешних влияний, которые действуют на него и изменяют его не только физически, но и душевно»*⁹⁷. «В жизни отдельного человека и всего общества решающая роль принадлежит разуму и просвещению: разум – самая могущественная сила на Земле, его орудие – просвещение, которое состоит в *«приобретении способов управления силами природы»*».

Ястребцов рассматривал также особый вид просвещения, который он называл гражданственным – овладение способностью не только *«управлять природою, но и управляться с подобными себе»*. С этих позиций он детально рассмотрел задачи школьного образования и роль некоторых учебных предметов в становлении гражданина. К учебному материалу Ястребцов предъявлял следующие требования: преподаваемые детям сведения не должны превосходить пределов их понимания; обучение должно способствовать гармоничному умственному и физическому развитию и готовить почву для дальнейшего образования и самообразования; преподавать следует, в первую очередь, те дисциплины, которые соответствуют духу времени и освоение которых способно принести наибольшую пользу человечеству, родине и самому человеку. Особое значение он придавал естественным наукам.

И.М. Ястребцовым предпринята одна из первых в России попыток полно, на рациональной основе, очертить модель человека как объекта педагогического воздействия и модель самого этого воздействия. Основанием и существенными признаками первой являются развитие человека как цельной телесно-духовной субстанции, субстанции живой, становящейся

⁹⁷ Ястребцов И.М. О системе наук, приличных в наше время детям / И.М. Ястребцов // Антология педагогической мысли в России первой половины XIX в. / Сост. П.А. Лебедев. – М., 1987.

материнской культуры (она подлинное высшее целое), субстанции всего живого, становящегося человечества (это суть логикоценностные основания человека), субстанции, себя саму преодолевающей и в том к себе истинной возвращающейся («духовный подвиг»); субстанции глубоко единичной, личной, своим счастьем светло, человечно поверяющей Бога и вселенную (развивающей свои «душевные и телесные способности соразмерно с их силами»). Основанием и существенными признаками второй модели являются историко-культурный опыт, сообразный с «духом времени», в котором находят свое истинное «состояние» и сам человек, и его отечество, и весь род людской, и «упражнения», которые, с одной стороны, поддерживают цельное, внутренне драматическое («духовный подвиг») развитие человека, а с другой стороны, учитывают «силы» душевных и телесных способностей его (основания модели), сосредоточение воспитательного воздействия на развитии коренных, сущностных социальных устремлений человека, обращение его к генетически родной для него и социально-значимой сфере «натуральной истории».



В.Г. Белинский

В.Г. *Белинский*⁹⁸ неоднократно высказывался по вопросам общественного воспитания, видя в нем действенную форму привнесения новых прогрессивных начал в современную ему действительность. Виссарион Григорьевич Белинский, выдающийся революционер-демократ, отразил в своих произведениях протест против крепостного права. Он являлся одним из предшественников русской социал-демократии. Белинский резко выступал против широко распространенных в его время утверждений, что природа человека предопределяет возможности его воспитания. Он, напротив, утверждал, что природа щедро одаряет людей способностями и дарованиями, а бездарные и тупые люди – такое же редкое исключение, как физические уроды. Сословная принадлежность человека также не должна ограничивать его право на воспитание и образование.

Признав вслед за А. Н. Радищевым, что человек есть существо общественное, Белинский говорил: *«Создает человека природа, но развивает и образует его общество»*. Общество должно обеспечить всем людям равное воспитание, развить их духовные силы и индивидуальные способности. Белинский пришел к заключению, что только социалистическое общество, в котором все люди будут равны, обеспечит возможность всестороннего развития и правильного воспитания человека. Он выступил против механистического представления о воспитании как о процессе, в ходе которого взрослые наполняют ребенка, как пустой сосуд, тем или иным содержанием. Указывая, что ребенок не вещь, не игрушка в руках воспитателя, Белинский подчеркивал, что демократическая педагогика с доверием относится к детям, что в каждом ребенке есть хорошие стороны. Искусство воспитания в том и состоит, чтобы их выявить, развить, сформировать. Педагоги должны заниматься не подавлением у детей выдуманных пороков, а устранением причин, вызывающих детские проступки. Борьбу с отрицательным поведением детей необходимо сочетать с развитием их положительных свойств и качеств.

⁹⁸ **Виссарион Григорьевич Белинский** (1811-1848) – выдающийся русский литературный критик.

В. Г. Белинский поставил перед воспитанием новые, прогрессивные задачи – в противовес официальной педагогике, которая видела в воспитании средство подготовки детей к выполнению ими в будущем их сословно-профессиональных обязанностей, он выдвинул требование общечеловеческого воспитания. *«Первоначальное воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком».* Воспитание развивает в ребенке такие качества и черты, которые должны иметь все люди вне зависимости от их социального положения, национальности, знатности, богатства. *«Главная задача человека во всякой сфере деятельности, на всякой ступени в лестнице общественной иерархии, быть человеком».*

Из разработанной им теории народности литературы Белинский сделал педагогические выводы о необходимости воспитания детей в духе любви к своей родине. Нужно сделать русский язык и отечественную литературу важнейшими предметами обучения. В творчестве Пушкина, Крылова, Гоголя и других великих писателей России Белинский видел яркое проявление русской народности и благородного патриотизма. Он призывал формировать у детей положительные качества, присущие русскому народу – смелость, находчивость, стойкость духа, трудолюбие.

Идею народности воспитания Белинский отстаивал и развивал в ожесточенной борьбе с защитниками теории *«православия, самодержавия и народности»*, считавшими основными качествами русского народа приверженность к старине, религиозность и покорность.

Страстный поборник идей человечности, Белинский выступал против абстрактного гуманизма – он считал, что настоящий гуманизм предполагает борьбу с туеядцами, с людьми, действующими на пользу только себе и во вред всем, что следует прививать детям любовь к друзьям человечества и ненависть к эксплуататорам, воспитывать людей, способных подняться на борьбу против неразумного общественного устройства.

Белинский настойчиво разоблачал слащавые, мечтательно-романтические идеалы воспитания, которые проповедовались зарубежными беллетристами, русскими переводчиками, сочинителями детских книг. Целью воспитания Белинский считал подготовку бесстрашных борцов за лучший общественный строй, при котором не будет эксплуатации, угнетения и все люди станут равноправными гражданами своей свободной родины.

Одним из основных положений педагогической теории Белинского является гармоническое развитие человека. Физическое воспитание детей, говорил Белинский, имеет своей задачей охранять здоровье детей, развивать их физические силы, ловкость и гибкость путем установления правильного образа жизни, организации игр, выполнения гимнастических упражнений. Им также подчеркивалась необходимость соблюдения правил личной и общественной гигиены и усвоения естественнонаучных знаний о человеке.

Физическое воспитание, по его мнению, должно осуществляться в тесной связи с нравственным. *«Не упускайте из вида ни одной стороны воспитания, говорите детям и об опрятности, о внешней чистоте, о благородстве и достоинстве манер и обращения с людьми, но выводите необходимость всего этого из общего и из высшего источника — не из условных требований общественного звания или сословия, не из выскости человеческого звания, не из условных понятий о приличии, но из вечных понятий о достоинстве человеческого».*

Нравственное воспитание Белинский считал важнейшей стороной формирования человека как гражданина, общественного деятеля. Его высказывания о средствах и путях воспитания нравственности богаты и содержательны. Глубокий и тонкий психолог, он стремился вскрыть психологические основы морального воспитания, обращал внимание педагогов на сложность этого процесса и предупреждал против формального подхода к нему — этот формализм появляется тогда, когда действуют только посредством назиданий и сентенций, не развивая нравственные чувства, эстетические вкусы, сознание, волю, ко-

гда сводят сложный процесс нравственного воспитания к словесным увещаниям.

Необходимо, чтобы дети, прежде всего, полюбили добро. Белинский указывал, что главную роль в психической жизни детей раннего возраста играют эмоции, поэтому нужно воздействовать на чувства детей, а не на их сознание. *«Чувство предшествует знанию, кто не почувствовал нравственности, тот не понял ее»,* – говорил Белинский.

Чем моложе ребенок, тем более непосредственный характер носят его впечатления и представления. Поэтому в младшем возрасте следует развивать в детях расположение к хорошему и отвращение к дурному.

Белинский считал, что от малолетних детей надо удалять все дурное; они должны видеть только положительные примеры. Детей нужно не принуждать, а приохотить к положительному. Их следует не столько учить, сколько приучать. *«Чем моложе ребенок, тем непосредственнее должно быть его нравственное воспитание, то есть тем более должно его не учить, а приучать к хорошим чувствам, наклонностям и манерам, основывая все преимущественно на привычке, а не на преждевременном и, следовательно, неестественном развитии понятий».*

Конечно, по отношению к детям более старшего возраста нельзя ограничиться только воспитанием любви к добру. Детский рассудок, как и чувства, требует развития. Поэтому нужно развивать сознание юноши. Оно будет указывать дорогу добру. Белинский при этом говорил, что надо учитывать уровень развития воспитанников. Преждевременное привитие им понятий о морали, сознательно воспринять которые они не могут вследствие недостатка жизненного опыта, может привести к формированию людей, умеющих прикрывать безнравственные поступки нравственными рассуждениями. Он советовал воспитателям не пичкать детей морально-дидактическими рассуждениями, докучливыми разговорами о приличном поведении, которые, как он утверждал, действуют слабо и развивают лицемерие.

Большое значение в деле нравственного воспитания придавалось им развитию воли, выработке закаленного характера, которые необходимы для того, чтобы вести настойчивую борьбу со злом, отстаивать свои убеждения, не боясь трудностей и препятствий.

Нравственное воспитание в старшем возрасте должно сочетаться с умственным образованием, перед которым стоят сложные и ответственные задачи.

Умственное образование, по Белинскому, *«должно быть тоже общечеловеческим, иметь в виду развитие всех умственных сил будущего человека, формирование у него мировоззрения и сознательных убеждений, стойкость в их защите»*.

Белинский резко критиковал современную ему школу, считал, что содержание образования в ней крайне отстало от развития русской науки, указывал на утилитарно-эмпирическое направление учебников. Он считал необходимым, чтобы учащиеся не только усвоили определенную сумму знаний, но и приобрели цельное научное мировоззрение, требовал ликвидировать разрыв между наукой и учебными предметами, между теорией и практикой. Энергично боролся Белинский за приближение науки к жизни. Он отмечал, что существующее школьное образование не отвечает интересам и потребностям народа. А народ правильно считает, что отдать [мальчика] учиться значит научить его не только знать, но и уметь сделать, применить свои знания в жизни. Белинский резко выступал против преподавания религии, за светское образование, повышение его уровня с учетом достижений отечественной науки. Важнейшими учебными предметами он считал гуманитарные науки (родной язык, литературу, историю), помогающие нравственному воспитанию, «очеловечиванию» людей, но большое значение придавал и естественным наукам, которые сообщают в высшей степени полезные сведения, что *«сильнее всего могут заинтересовать детей»*.

Белинский проявлял большой интерес к внедрению в школы новых методик обучения, построенных на активности и са-

мостоятельности детей, учитывающих их возрастные особенности и индивидуальные склонности.

По его мнению, индуктивный путь есть основной путь обучения. *«Переходить от анализа к синтезу, извлекать из примеров правила – самая полезная система преподавания»*. Кроме того, Белинский резко выступал против догматического обучения. Нежелание педагогов обращаться к сознанию детей, злоупотребление механической памятью учеников неизменно вызывали резкую отповедь со стороны Белинского. Он требовал, чтобы общие правила и абстрактные понятия выводились учителем на глазах учеников, закреплялись в их сознании, чтобы весь процесс образования способствовал формированию у подрастающего поколения сознательных убеждений, основанных на глубоких научных знаниях.

Много внимания уделял Белинский вопросам семейного воспитания. Задача общечеловеческого воспитания, писал он, лежит не только на обществе, но и на семье и родителях. Семейное воспитание должно развивать в детях с малых лет общественные интересы и стремления, а для этого отношения взрослых и детей должны строиться на взаимном доверии.

Привычное представление о родительской любви к детям Белинский считал неправильным. Родители часто любят своих детей, говорил он, инстинктивной, эгоистической любовью, как *«Простакова любила Митрофанушку, овца любит своих ягнят»*. Но любовь человека должна быть высшей степенью той любви, которая есть в природе, и в любви родителей к детям не должны преобладать родительское самолюбие, эгоистические, тщеславные расчеты. Родители должны любить в ребенке, прежде всего, будущего человека, и потому основой любви родителей к детям должна быть не любовь к себе, а любовь к истине и к человечеству.

Белинский резко осуждал родителей, которые не занимаются воспитанием своих детей, полагаясь на волю случая, но отрицательно отзывался о таком воспитательном воздействии родителей на детей, когда последних превращают в попугаев, обязанных с почтением повторять то, что говорят, что требуют

взрослые. Такая атмосфера способствует тому, что в детях убиваются *«энергия, воля, характер, жизнь, они делаются почтительными статуями, заражаются рабскими пороками – хитростью, лукавством, скрытностью, лгут, обманывают, вывертываются»*.

Избежать всех этих недостатков в воспитании можно, только установив правильные отношения между родителями и детьми. Они должны строиться на уважении взрослых личности ребенка, его человеческого достоинства. Взрослые должны развивать в ребенке все хорошее, поддерживать в нем его собственное стремление к совершенствованию. Белинский ратовал за искоренение семейного деспотизма, за введение такой дисциплины, которая основывалась бы на развитии в детях чувства долга и ответственности, и решительно был против употребления наказаний, унижающих достоинство ребенка.

Белинский выступал против уродливого характер женского воспитания в крепостнической семье, он писал, что девочкам с малых лет внушают извращенные представления о роли и месте женщины в обществе. Утверждая, что женщина *«точно так же человек, как и мужчина»*, он считал, что следует давать мальчикам и девочкам равное образование.

Говоря о важном значении детской литературы в нравственном воспитании в семье, Белинский указывал детским писателям на их огромную ответственность перед обществом. *«Детские книги пишутся для воспитания, а воспитание – великое дело, им решается участь человека»*. Он зло высмеивал книги, которые прививали детям пошлые, мещанские взгляды на жизнь, которые под видом нравственности говорят о безнравственности – он считал это не менее опасным для детей, чем заразные болезни, например, корь или оспа. Белинский хотел, чтобы детские книги побуждали детей любить доброе и хорошее, воспитывали их не сентенциями и нравоучениями, а всем своим идейным содержанием. Детский писатель, по мнению Белинского, должен обладать передовыми убеждениями и высоким моральным обликом, любить детей, знать их возрастные особенности, владеть выразительной образной речью.

Педагогические идеи Белинского сыграли огромную роль в общей борьбе прогрессивных сил России против крепостнического воспитания и школы муштры и зубрежки.

*Александр Иванович Герцен*⁹⁹, так же, как и Белинский, был представителем русской революционно-демократической педагогической мысли 30-40-х годов XIX века.



А.И. Герцен

Герцен назвал царствование Николая I тридцатилетним гонением на школы и университеты и показал, как николаевское министерство просвещения душило народное образование. Царское правительство, по словам Герцена, *«подстерегало ребенка при первом шаге в жизни и развращало кадета-дитя, гимназиста-отрока, студента-юношу. Беспощадно, систематически вытравляло оно в них человеческие зародыши, отучало их, как от порока, от всех людских*

⁹⁹ **Александр Иванович Герцен** (1812-1870, Париж) – русский публицист, писатель, философ, педагог, принадлежащий к числу наиболее видных критиков официальной идеологии и политики Российской империи в XIX веке, сторонник революционных буржуазно-демократических преобразований.

чувств, кроме покорности. За нарушение дисциплины оно малолетних наказывало так, как не наказывают в других странах закоренелых преступников»¹⁰⁰.

Герцен говорил, что церковь все более и более усиливает свое влияние на народное образование, что *школы задавлены надзором и попами*. Он решительно выступал против внедрения религии в воспитание, против превращения школ и университетов в орудие укрепления крепостничества и самодержавия. Сословно-крепостнический строй, при котором процветают произвол, насилие, глумление над человеческой личностью, неуважение к человеческому достоинству, развращающим образом влияет на детей. Напротив, самое положительное влияние оказывает простой народ. Герцен считал, что именно народ является носителем лучших русских национальных качеств. У народа молодые поколения учатся уважению к труду, отвращению к праздности, бескорыстной любви к родине. Герцен подчеркивал, что в народе крепко держится справедливое мнение «о праве крестьян на землю», многовековая уверенность в несправедливости крепостного рабства, ненависть ко всякому насилию и произволу. Он писал, что, несмотря на жестокое подавление самодержавием демократических традиций русского воспитания, их не удалось полностью задумать. Передовые профессора и учителя продолжают проповедовать идею независимости и ненависти к произволу.

Герцен подверг критике не только крепостническую систему воспитания, но и складывающуюся в его время систему воспитания в буржуазном обществе, которую он наблюдал не только в России, но и в странах Западной Европы. Эта новая система общественного и частного воспитания, как и та, которой она идет на смену, тоже направлена на утверждение неравенства, идеалистических воззрений и религиозных представлений, она готовит дельцов, прививает детям мещанские воззрения на жизнь. Герцен показал противоречия буржуазной педагогики и системы образования. Он высказал очень ценные суждения о

¹⁰⁰ Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. — М., 1997.

педагогических теориях Запада. Отмечая прогрессивное историческое значение этих теорий, он отчетливо показал и их недостатки. Он высмеивал сентиментально-романтические идеалы воспитания, проповедуемые Руссо¹⁰¹, Песталоцци и другими педагогами, стоящими на позициях идеализма, говоря, что человек, воспитанный в соответствии с их взглядами, не способен к жестокой, суровой борьбе, без которой передовые идеалы не могут быть воплощены в жизнь. Герцен критиковал Руссо за изоляцию детей от окружающей жизни, игнорирование в системе умственного образования опыта, приобретенного человечеством. Самым решительным образом он выступал против теории «свободного воспитания», требовал, чтобы у детей с юных лет воспитывали ответственность за их поступки, чувство долга, сознательность и дисциплинированность.

В своем романе «Кто виноват?» Герцен показал, как в условиях жестокой крепостнической действительности лучшие юноши, воспитанные на прогрессивных идеях гуманно настроенными воспитателями, не могут найти себе применения, становятся «лишними людьми». Виной этому он считал тяжелые общественные условия, в которых происходило формирование молодых людей, а также полученное ими воспитание. Герой его романа Бельтов не нашел своего места в жизни потому, что его воспитание проходило в отрыве от нее – воспитатели оберегали его от всяких столкновений с суровой действительностью, скрывали от него все ее теневые стороны. И в итоге воспитали человека, проникнутого гуманными стремлениями, но в то же время лишённого способности «разбирать связный почерк живых событий», противостоять злу и несправедливости, бороться за свои прогрессивные убеждения.

В произведении «Былое и думы» Герцен с одобрением отзывается о социальных и педагогических мероприятиях,

¹⁰¹ **Жан-Жак Руссо** (1712-1778) – французский философ, писатель, энциклопедист, мыслитель эпохи Просвещения. Также музыковед, композитор и ботаник. Виднейший представитель сентиментализма. Его называют предтечей Великой французской революции.

проведенных Р. Оуэном¹⁰² в Нью-Ланарке, отмечает, что опыт его *«костью стоит в горле людей, постоянно обвиняющих социализм в утопиях и в неспособности что-нибудь осуществить на практике»*, но считает многие теоретические положения Оуэна неправильными, решительно выступает против его учения о том, что *«главный путь водворения нового порядка – воспитание»*, что человек является пассивным продуктом обстоятельств и воспитания. Герцен говорит, что активная роль людей в истории формируется в процессе борьбы с общественным злом и несправедливостью.

Главной задачей воспитания Герцен считал формирование гуманной, свободной личности, которая живет интересами своего народа и стремится к преобразованию общества на разумных началах.

Огромное значение он придавал науке. Герцен страстно добивался распространения просвещения и знаний среди народа, призывал ученых вывести науку из стен кабинетов, сделать ее достижения всеобщим достоянием.

Придавая большое значение просвещению, Герцен много внимания уделял умственному образованию, формированию материалистического мировоззрения. Важнейшим средством умственного образования он считал естествознание, которое научно объясняет то, что кажется таинственным, мистическим – естественные науки, по его мнению, подрывают корни религиозных заблуждений и предрассудков, располагают точными методами изучения действительности. В своих статьях Герцен говорил о важной роли науки в борьбе с неправильными взглядами, предрассудками и суеверием и опровергал идеалистическое измышление о том, что в человеке отдельно от тела существует еще и душа. Герцен стремился пробудить у молодежи живой интерес к изучению природы, выработать материалистический подход к окружающей действительности, сформулировать атеистические взгляды.

¹⁰² **Роберт Оуэн** (1771-1858) – английский философ, педагог и социалист, один из первых социальных реформаторов XIX века.

Подчеркивая огромное воспитательное и образовательное значение естественных наук, Герцен был, в то же время, за систему всестороннего общего образования. Он хотел, чтобы учащиеся общеобразовательной школы наряду с естествознанием и математикой изучали литературу (в том числе, и литературу античных народов), иностранные языки, историю.

Герцен всемерно подчеркивал, что образование должно соответствовать развитию у учащихся самостоятельного мышления. Он осуждал догматизм и формализм в работе школ, где детям вбивают в головы «готовые истины». По его мнению, *образование есть результат упорного труда и собственных размышлений того, кто учится.*

Герцен решительно протестовал и против деспотизма воспитателей и насилия над детьми. Детям должны быть предоставлены условия для свободного развития. *«Разумное признание своеволия есть высшее и нравственное признание человеческого достоинства»*, – писал он.

В повседневной воспитательной деятельности важную роль играют *талант терпеливой любви, расположение воспитателя к ребенку, уважение к нему, знание его потребностей.* Здоровая [семейная] обстановка и правильные отношения между детьми и воспитателями являются необходимым условием нравственного воспитания. Воспитателям следует, опираясь на врожденные склонности детей к общению, развивать в них общественные стремления и наклонности. Этому служат общение со сверстниками, коллективные детские игры, общие занятия. Дети и подростки, общаясь с товарищами, приобретают ценные социальные качества: умение сдерживаться, подчиняться требованиям других, быть инициативными и самостоятельными.

Герцен боролся против подавления детской воли, но придавал большое значение дисциплине, считал установление дисциплины необходимым условием правильного воспитания. Воспитатели обязаны предъявлять детям определенные требования, продиктованные условиями семейной и общественной жизни, и добиваться их выполнения. Они должны умело руко-

ВОДИТЬ ВОСПИТАННИКАМИ, ОСУЩЕСТВЛЯЯ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ НАВРСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ.



Т.Н. Грановский

Мысли Герцена о воспитании человека, активно участвующего в переустройстве жизни на новых началах, о развитии в детях общественных интересов, о свободе и дисциплине в воспитании, о формировании у воспитанников материалистического мировоззрения, о воспитании детей в семье и другие во многом сохраняют свое значение и сегодня.

*Т.Н. Грановский*¹⁰³ обосновывал идею общности исторического развития России и Западной Европы. Задача отечественного просвещения, по его мнению, заключается в воспитании в юношестве «коренных начал русской жизни» и разумном приобщении его к историко-культурному опыту западноевропейских народов. Под разумным приобщением историк понимал такое вхождение юноши в европейскую цивилизацию, которое бы не уничтожило его как самобытную духовность, но, напротив, наполнило бы ее новым историко-культурным содержанием или побудило бы к развитию себя самое. России

¹⁰³ **Тимофей Николаевич Грановский** (1813-1855) – русский ученый, историк.

бессмысленно закрываться от просвещенного Запада, но России бессмысленно и слепо подражать ему, так как она не Запад, ибо у нее есть свои *коренные начала жизни*. Т.Н. Грановский, анализируя развитие образования в Европе и России, пришел к выводу, что и в Европе, и в его отечестве, слепо повторяющем общественные движения Запада, к 50-м годам XIX века явственно наметилась тенденция отказа от изучения классических, гуманитарных дисциплин (греческий, латинский и другие языки, древняя история и литература и т.д.) в угоду предметам, готовящим воспитанников к «жизни» – в просвещении явственно возобладало «реальное образование». Причиной тому были и потребности времени, и неоправданное мнение представителей власти о вредном в политическом отношении влиянии классических наук на юношество. Видя неизбежные недостатки в преподавании классических предметов (излишняя склонность формализму в изучении латинского, греческого языков, отсутствие живой связи с современностью и пр.), Грановский говорил о необходимости привития юношеству идеалов прекрасного, добра. По мнению ученого, *решительный перевес* естественнонаучных и прикладных знаний в образовании есть свидетельство его отрицательного и в нравственном, и эстетическом, и умственном, и ином отношении воздействия на юношество.

По Т.Н. Грановскому, человеку, чтобы стать собой истинным, полным, то есть не погубить свыше данные ему способности в умственном, нравственном, эстетическом и ином отношении – способности к духовному развитию, постижению «божественной истины», следует пережить (усвоить) нечто целостное с историко-культурной точки зрения – оно и поможет ему стать индивидуально-неповторимой духовностью. Естественные науки, в их современном Т.Н. Грановскому виде, как явление культуры, достоинствами, отмечаемыми у античного мира, по мнению ученого, не обладают. Более того, естествоведение, полагал он, апеллируя в своих исканиях лишь к одному критерию – опыту и пользе (а опыт человечества далеко не велик, и польза не есть единственный и главный критерий

истинности знания, считал историк), *сообщает юным умам холодную самоуверенность и привычку выводить из недостаточных данных решительные заключения.* (3, с.432). В одностороннем развитии души человеческой – рационально-бездуховном, не вызывающем к жизни воображение, фантазию, обеспечивающем, прежде всего, приобретение человеком полезных ему знаний, в развитии, заслоняющем от человека свет его истинного предназначения Т.Н. Грановский видит возможный, вред естественных наук для юношества. Вообще, истина, по Грановскому, в том, что воспитание (образование) должно быть направлено на поддержание в человеке человеческого – божественного и того, чем следует ему обладать в современной жизни, чтобы остаться человеком и обеспечить достойное себя бытие. Воспитание в указанном виде и включает в себя усвоение юношами и гуманитарных (в данном случае, классической филологии), и естественно-научных дисциплин, определяя каждой из них особую меру участия в становлении человека и не теряя из внимания никакой, ибо *«задача педагоги состоит в равномерном (гармоническом) развитии всех способностей учащихся, из которых ни одна не должна быть принесена в жертву другой»* – идея о гармоничном развитии человека, как и идеи о разумном соотношении общечеловеческого и национального, гуманитарного и естественноведческого в воспитании, мыслилась ученым в качестве важнейшей для русской педагогики.

Н.П. Пироговым¹⁰⁴ предпринята попытка соотнести вопросы образования с развитием всего человеческого и русского общества, и то, и другое оценивая как высшая цель существования человека на Земле. По его мнению, самые существенные основы воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество. Н.П. Пирогов говорит и о возможных путях решения указанной проблемы:

- ✓ согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества;
- ✓ переменить направление общества;

¹⁰⁴ **Николай Иванович Пирогов** (1810-1881) – выдающийся русский хирург и анатом, естествоиспытатель и педагог.

✓ приготовить воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив все способы и всю энергию выдерживать неравный бой¹⁰⁵.

✓



Н.И. Пирогов

В понимании Пирогова – истинный человек – прежде всего, христианин. Христианское начало в человеке проявляется в наличии и следовании человека своим убеждениям.

Кроме того, великий хирург и педагог утверждает, что *образование человека предполагает серьезную внутреннюю духовную жизнь воспитанника уже на ранних этапах его воспитания, что невозможно без приобщения его к гуманитарному опыту человечества.*

Жить убеждениями, вдохновением, стремлением к правде, добру, милосердию, «удержать» это в себе, бороться с тем в себе, что отрицает тебя в этом чувстве и надеяться, верить и искать сочувствия в будущих поколениях (последние непременно поймут предшествующих) – в этом видел человеческое, христианское и русское Н.И. Пирогов.

¹⁰⁵ Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985.

Основанием всякого образования, по Н.И. Пирогову, предверием всякого специального (реального) должно стать *«общечеловеческое образование»*. А открыть в себе чувство Бога, чувство искания убеждений (Бог, правда, отечество – человечество), вдохновения и сочувствия возможно для воспитанника тогда, когда с ним гуманитарный опыт человечества переживает учитель, себя «перевоспитавший», учитель, «сберегший и развивший» в себе «внутреннего человека». Завершает Н.И. Пирогов размышления о началах отечественной педагогики суждением о том, что, если юноша *«имеет хоть какое-нибудь притязание на ум и чувство»* и если воспитатель *«не делает одаренных бессмысленными поклонниками мертвой буквы»*, путь его – через классические науки (духовный опыт человечества) и через содействие ученику учителя-христианина к образу истинного человека даст результат, значимый для всего человечества.

Попробуем подвести итог этой большой главы.

В XIX веке, особенно в его первой половине, по сути, строилась концепция русской школы: очерчивались ее идеалы, основы содержания образования в школе, позволяющие воспитаться истинному человеку. В качестве сформулированных оснований можно отметить:

➤ антропологические (понимание теоретиками школы феномена человека) – идея личности как цельной, соборной, восстанавливающейся духовным усилием, свободуверяющей христианскими абсолютными ценностями, ищущей всей полноты христианского бытия духовности (славянофильское, зиждущееся на святоотеческой традиции понимания человека, его идеала); «православно-верующий» тип мышления как способ удержать в себе всю полноту становящегося множественного мира, как способ удержать в себе способность различать добро и зло;

➤ социокультурные, государственно-правовые, педагогические основания школы как социального института (понимание школы как социокультурного института, ее взаимоотношений с обществом и государством, ее бытия как отдельного социального феномена) – идея школы как органического и юридически оформленного – и потому всемерно на государственном уровне

защищаемого – института «земли» (Русской), государства как ее политического выражения, части «общины», общности (духовной, экономико-производственной и пр.) людей; идея школы как живой, неформализуемой абсолютно духовности (деятельность учителя и учение ученика);

➤ психологические (понимание феномена становления и развития личности, социокультурного воздействия на нее в школе) – восстанавливающаяся духовным усилием, ищущая всей полноты христианского бытия цельная личность как движущее начало образовательного процесса; живое, абсолютное бытие школы – обучения-образования и учения-образования – как форма рационального воздействия на воспитуемых;

➤ онтологические, аксиологические и гносеологические основания содержания образования и методов воспитания – содержание образования как логико-гносеологический аналог отечественного взгляда на мироздание (мир как живое не редуцируемое ни к каким абстракциям множественное целое; философичность – искание живой целостности мира – «православно-верующий», сообразный с «духом времени» тип мышления; взгляда ученика на мироздание, прекрасное как знамение Бога; Родина как главный предмет познания; европейские ценности как живая составляющая развития духовных констант бытия российской культуры).

Вопросы и задания по материалам Темы 7

1. Дайте общее представление о педагогических идеях древнерусских просветителей.

2. Подготовьте сообщения о деятелях русской философской и педагогической мысли XVIII века (по выбору).

3. Расскажите о педагогических взглядах М.В. Ломоносова.

4. В чем заключаются особенности подхода к педагогике славянофилов?

5. Подготовьте сообщения о философско-педагогических взглядах русских революционеров-демократов.

6. Подготовьте сообщения о педагогическом труде и творчестве Н.И. Пирогова.

Тема 8. Педагогика на научной основе: философско-педагогические идеи К. Д. Ушинского

Народность в воспитании и национальный идеал.

Идея человека в концепции Ушинского.

Наука как нечто общечеловеческое.

Школа как институт общественного воспитания.

Основные положения философско-педагогической концепции К.Д. Ушинского.

Один из выдающихся российских педагогов-мыслителей и реформаторов науки, автор уникального труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» – К.Д. Ушинский¹⁰⁶.



К.Д. Ушинский

Основные свои взгляды на развитие школы России как школы национальной, народной, культуросообразной, К.Д. Ушинский выразил в труде «О народности в общественном

¹⁰⁶ Константин Дмитриевич Ушинский (1823-1871) – русский педагог, писатель, основоположник научной педагогики в России.

воспитании». Во введении в это исследование педагог определяет в качестве предмета воспитания не сообщение научных сведений, которые есть нечто, с его точки зрения, общечеловеческое по своей логической природе; воспитание берет человека *«всего как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями, — его тело, душу и ум, — и, прежде всего, обращается к характеру человека; а характер и есть именно та почва, в которой коренится народность»*¹⁰⁷. Определив предмет, ученый ставит проблему содержания и способов воспитания человека. *«Почва эта, разнообразная до бесконечности, прежде всего, однако распадается на большие группы, называемые народностями. Можно и должно ли разрабатывать эти различные почвы одними и теми же орудиями, сеять и производить на них одни и те же растения — или для каждой почвы педагогика должна открыть особые орудия и особые, этой почве свойственные растения? Вот вопрос, который мы здесь задаем себе?»*¹⁰⁸ (201, с.71). Для того чтобы ответить на этот важный для общества и государства вопрос, К.Д. Ушинский исследует проблему воспитания, характеризуя воспитание в Германии, Франции, Британии и других странах, в Северо-Американских штатах.

Он приходит к выводу, что во всех системах обучения идеалом для обучаемых выступает национальный идеал, национальная идея о человеке.

Философского осмысления предмета познания ищет германская душа — и школа поддерживает ее в этом. Школа Германии умно, не декларируя своей цели, поддерживает становление в германских юношах тех черт национального мировидения, которые и являются, с одной стороны, причиной явления миру германских гениев — гениев познания (Кант, Гумбольдт и др.), поэтов-философов (Гете и др.), философов-поэтов (Шеллинг, Гегель и др.) и, с другой стороны, причиной явления в мир огромного числа педантов и резонеров.

Школа Англии готовит «истинного джентльмена» — человека с твердым характером, аристократа духа, сувереном которого

¹⁰⁷ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / Сост. С.Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1990.

¹⁰⁸ Там же.

может быть лишь право и ничто другое, человека, чье достоинство может соотнесено лишь с феноменами культуры Древней Греции и Рима и, вместе с тем, органично связанного с общественным укладом жизни своего народа.

Выделив существенные черты национального мировидения (характера – в понимании К.Д. Ушинского) французов и граждан Северо-Американских штатов, поддерживаемые системами образования, и обозначив существенные различия в направленности учебных дисциплин и средств воспитания в этих странах, К.Д. Ушинский формулирует следующее положение об основании всякого воспитания: *все педагогические системы «существенно различаются между собой... это различие, отражающееся и во внешнем устройстве учебной части, зависит не от случайных обстоятельств, но выходит из более глубокого источника: из той особенной идеи о воспитании, которая составила у каждого народа. Немец, англичанин, француз, американец требуют от воспитания не одного и того же, и под именем воспитания заключаются у каждого народа различные понятия. Различие это, не выражаясь определенно, тем не менее проглядывает во множестве особенностей... показывающих направление общественного воспитания у каждого народа и ту невысказываемую цель, к которой оно стремится и которая определила самые его формы»*¹⁰⁹. И далее ученый свертывает свое размышление в лаконичную формулу: *«В основании особенной идеи воспитания у каждого народа лежит, конечно, особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития. Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях»*¹¹⁰.

Одна из основных идей К.Д. Ушинского – идея о человеке, взятом во всей его целостности, идея о человеке, последовательно соотнесенная с реалиями времени. Народный идеал, в котором представлено начало духовной жизни народа – его живая совесть; начало, которым движется история народа, так как человек (люди), считает К.Д. Ушинский, устроен так, что не

¹⁰⁹ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990.

¹¹⁰ Там же.

может не искать высокой цели себе и своим собратьям. Весь народ един в понимании добра, справедливости и красоты. Каждый представитель народа, в согласии с своим нравственным чувством, мечтает в родных ему людях увидеть дорогой ему образ.

Категории национального идеала Ушинский уделяет большое внимание по двум причинам:

- национальный идеал так глубоко проникает в духовную жизнь народа, всякого его представителя, что не считается с этим в решении любых общественных, в том числе, педагогических, проблем неразумно и невозможно;

- *«всякая живая историческая народность есть самое прекрасное создание божие на земле»*. В народе – Бог, правда и смысл человеческой истории. Народ без народности – тело без души.

Воспитание, ставящее целью направить человека к Богу, к нравственным ценностям, не может не обратиться к этому источнику – народности.

Другими основаниями всякого воспитания, кроме народности, К.Д. Ушинский называет христианскую религию и науку – христианский идеал проникает в национальный как его истинное начало, христианский идеал не является людям в их отдельности от той общности, имя которой – народ.

А вот наука, по К.Д. Ушинскому, есть нечто безусловно общечеловеческое, по способу своего создания и по результатам. *«Процесс создания науки совершается в иной высшей сфере человеческих способностей, которая уже свободна и от влияния тела и влияния характера, основывающегося всегда на телесных особенностях»*¹¹¹. *«Если наука и национальна, то это выражается в разработке представителем народа тех ее сторон, к которым «влечет его национальный характер»*. Для воспитания в связи с этим наука «не цель, а одно из средств, которыми оно развивает в человеке свой собственный идеал».¹¹² *«Наука не должна быть смешиваема с воспитанием. Она обща для всех*

¹¹¹ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990.

¹¹² Там же.

*народов; но не для всех народов и не для всех людей составляет цель и результат жизни».*¹¹³

По К.Д. Ушинскому, наука содействует развитию национального идеала в сфере формирования интереса, симпатии к определенным сторонам жизни человека в широком смысле этого понятия, и не более того. Вероятно, здесь звучит и тезис о национальном характере мышления. Наука, ее изучение есть не только инструмент приближения к идеалу народности, но и сам идеал, его проявление в духовно-познавательной сфере, так или иначе родной для всякого человека. Наука может не интересовать человека как предмет профессионального интереса, но как стихийно существующее в нем, пусть в неразвитом виде, начало, она в нем присутствует...

К.Д. Ушинский, однако, не ставит под сомнение необходимость вхождения русского мира в общеевропейскую историю – для него существенен вопрос о действительно культуросообразном развитии нашего общества в контексте органической связи его с культурой европейских народов.

Церковь и школа – вот общественные институты, которые, по мнению ученого, могут поддержать, сохранить и развить в народе России дающие ему силы оставаться живым явлением человеческой истории начала. Церковь и школа в единстве с семьей. К.Д. Ушинский полагает, что лишь христианское воспитание составляет действительную основу нравственного и народного воспитания как в Европе, так и в России – христианское учение должно пронизывать все воздействие на ученика в школе. Важен вопрос, о какой церкви, о какой форме христианства пишет К.Д. Ушинский. Педагог-мыслитель, размышляя о католичестве, протестантизме и православии, приходит к выводу, что русская школа должна обратиться к православным ценностям не только потому, что они основание духовных устремлений ее воспитанников, но и потому, что *«православие есть единственная религия, представляющая все условия»* для сближения светского образования с религиозным. Религия воздействует,

¹¹³ Там же.

пишет К.Д. Ушинский, на ребенка часто не столько своим глубоким, внутренним содержанием, сколько красотой своих образных форм.

Выделим мысль К.Д. Ушинского и о необходимости, в целях развития национального чувства у воспитанников, изучения в школе истории своей родины и родного, отечественного языка. Известна формула ученого: *«умение читать, писать и считать, знание оснований своей религии и знание своей родины»*.

И еще одно, принципиальное для развития народной школы, положение – бытие школы как одного из институтов общественного воспитания. *«Школьное воспитание далеко не составляет всего воспитания народа. Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература – все, из чего складывается историческая жизнь народа, – составляют его действительную школу, перед силой которой сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна»*¹¹⁴.

В качестве итога выделим: православная вера и искание Бога в своем и других народах побудили педагога и философа Ушинского к утверждению следующих положений:

❖ о школе как одном, не единственном и не определяющем абсолютно воспитание человека социальном институте;

❖ об «особенной идее о человеке» по понятиям народа в тот или иной исторический период как главной педагогической категории в теории всякой и отечественной, прежде всего, школы);

❖ о необходимости осмысления в школе содержания всех учебных дисциплин через призму православной веры (священник ли, светский ли человек читает физику, математику и т.д. – главное, чтобы он не уводил направлением ума своего взгляд человека от него самого как не конечной, но бесконечно глубокой духовности – в этом ученый видел участие школы в воспитании истинных людей в отечестве);

¹¹⁴ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990.

- ❖ о связи эстетических переживаний с религиозным чувством и учитывании этого в нравственном воспитании юношества;
- ❖ о бережном, любящем отношении к воспитаннику, который не готовится к жизни, но живет сам, радуется и молится своим радованием родителям, родной земле и всему человечеству и в их лице Богу;
- ❖ о необходимости для учителя лично нести свою миссию – воспитывать детей народа;
- ❖ о родине – ее народе, его религии, его языке, его истории как главном предмете для маленького человека, предмете, в котором он к себе истинному приблизиться сможет;
- ❖ о педагогически оправданном привнесении инокультурного опыта в жизнь русской школы (заимствования необходимы, но они не должны нарушить целое – бытие самой культуры).

Вопросы и задания по материалам Темы 8

1. Подготовьте сообщения о жизни и научно-педагогическом творчестве К.Д. Ушинского.
2. Подготовьте краткий конспект работы «О народности в общественном воспитании».
3. Что такое народность, национальный идеал в понимании Ушинского?
4. Расскажите об отношении К.Д. Ушинского к религии и ее роли в воспитании человека.
5. Дайте обзор и анализ основных философско-педагогических положений концепции К.Д. Ушинского.

Тема 9. Гражданственность и религиозное оправдание педагогики в трудах русских мыслителей XIX века

Основные концепции в русской педагогической и философской мысли XIX века.

Общие тенденции в русской педагогической мысли и педагогической практике.

Идеалы народности в педагогике России.

Религия и отечественная педагогика.

Среди педагогов, которые разделяли принципы связи школьного дела с народной жизнью, с вниманием к ученику и доверием к личности и труду народного учителя, был *Н.Ф. Бунаков*¹¹⁵.



Н.Ф. Бунаков

В статье «Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников» (1875) он писал, что *«...неоспоримым мотивом жизни современного человека ... является его национальная особенность: сознавать себя гражданином известной страны и стремиться к пользе своего отечества как к личной*

¹¹⁵ Николай Федорович Бунаков (1837-1904) – русский педагог, методолог.

выгоде – одно из тех почтенных качеств, которого никто не станет оспаривать»¹¹⁶.

Н.Ф. Бунаков, вслед за другими нашими известными педагогами подчеркивал значимость воспитания народного чувства родной природы, в преподавании отечественной географии, истории, родного языка и литературы.

Его интересовали и вопросы взаимоотношений ученика и учителя в народной школе. Серьезное содержание образования, усвоение которого есть необходимая форма бытия маленького человека – труд, самостоятельное начало и светло-радостный, «занимательный» характер обучения – те основания школы, без которых невозможно бережно, по-матерински, отечески ввести маленького человека в мир родной и общечеловеческой культуры – заметьте Бунаков не отрицал необходимости внесения европейских начал в образование русского юношества. Содержание и характер обучения как средства развития и образования учащихся смогут стать действенными средствами, когда они являются в своей живой, органичной форме – в деятельности учителя. *«Личность учителя, без сомнения, имеет огромное влияние на детей: это испытал на себе, конечно, всякий, кто был учителем хоть недолгое время. Дети еще не в состоянии отделить, разобщить преподаваемое и преподавателя, отвлеченное понятие от личности»¹¹⁷.* Учитель – это и есть само знание, сам опыт, сама культура, сама народная жизнь...

Размышляя об ученике и учителе в школе, Н.Ф. Бунаков приходит к уже известному в отечественной педагогике взгляду на народную школу как на нечто целостное и нравственное, и, одновременно, живое. Школу – общность детей и взрослых. И в этой общности – залог истинного человеческого воспитания. Традицией для школьной жизни, согласно мыслям Н.Ф. Бунакова, должно стать неукоснительное следование и учителя, и учеников началам совести, справедливости, участия друг к дру-

¹¹⁶ Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. – М., 1997.

¹¹⁷ Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. – М., 1997.

гу, необходимости выполнен определенных правил при организации учебного труда. *«Учитель должен быть в своих действиях последователен и справедлив; но в то же время он не должен забывать и того, что перед ним не куклы, а люди; что разумная дисциплина состоит только в известной мере подчинения личных интересов общим, насколько последние могли бы пострадать от первых, а не в уничтожении личности с ее особенностями»*¹¹⁸.

Н.Ф. Бунаков высказал и оригинальную мысль о ненужности или даже вредности использования в школе наказаний и наград. Наказания и награды дурно влияют и на ученика, и на учителя», – считал он. Любое наказание – кара, а награды нежелательны в школьном деле потому, что *«...учение не относится к категории труда, требующего вознаграждения теми благами, которые соединяются со знаниями и развитием умственных сил; надо, чтобы у детей вырабатывался мало-помалу такой взгляд на учение; низводить его до работы поденщика, получающего за свой труд условную плату, было бы большой педагогической ошибкой, и сохрани нас Бог от такой ошибки, что бы ни говорили защитники наград и похвальных листов»*¹¹⁹.

Что же привнес в науку Н.Ф. Бунаков? Попробуем определить:

- идеалы отечества, добра, совести, труда;
- осмысление и развитие детской духовности;
- воспитание чувства соборности в душе человека;
- представление перед детьми жизни как серьезного, самостоятельного духовного действия-подвига;
- доверие и следование детской душе в ее желании радостно, с интересом всматриваться в созданный Богом мир;
- бытие школы как живой соборной духовности учителей и детей, которая следует правилам, но подчиняется только сердцам учителя и ребенка;
- взгляд на учителя как живое явление русской культуры и науки;

¹¹⁸ Там же.

¹¹⁹ Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. – М., 1997.

- осмысление образования через призму абсолютных общечеловеческих ценностей.



В.И. Водовозов

*В.И. Водовозов*¹²⁰ развивал идеи народности в образовании и воспитании российского юношества. По его мнению, и содержание и форма науки должны быть указаны самой жизнью и характером народа. Общеобразовательный элемент должен быть тесно связанным с местным и народным. Водовозов понимал, что, следуя какой-либо педагогической цели, необходимо обратиться к тому чувству, которое определяет на данном этапе жизни воспитанника полноту бытия человеческой личности – таковым для ребенка и может быть только чувство «близкое» – национальное. Национальное чувство подводит человека к естественной для него потребности взглянуть вокруг, увидеть многообразие неисчерпаемой жизни, постичь себя самое и жизнь, действительно стать представителем своего народа и истинным человеком, способным постичь все и вся человеческое.

¹²⁰ **Василий Иванович Водовозов** (1825-1886) – русский педагог, переводчик, детский писатель.

Очень важны нам и мысли Водовозова об учителе. Главным в его рассуждениях ученого является тезис о необходимости для учителя быть цельной духовностью. Важна способность удовлетворять умственным и нравственным потребностям своего народа. Учителю легче будет добиться успеха, если он по происхождению и воспитанию из народной среды! *«Главными его качествами мы назвали бы дружелюбие и терпение, не пассивное терпение, а спокойную твердость в достижении своей цели. Пусть искренняя любовь к народу будет в нем воспитана не чтением сентиментальных книжечек о народе, а постоянным видом тех бед, какие он переносит, и из всех евангельских рассказов, им слышанных, пусть он запомнит более всего то, что Христос помогал бедному народу...»*¹²¹.

Д.И. Тихомиров¹²² говорил о реальном направлении в образовании.



Д.И. Тихомиров

Первая его мысль была такова: главным и, в широком смысле, единственным предметом в начальной школе (а если

¹²¹ Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. – М., 1997.

¹²² **Дмитрий Иванович Тихомиров** (1844-1915) – педагог, деятель народного образования, издатель и редактор.

следовать логике рассуждений ученого, то и в средней школе) должен стать *«человек среди людей и природы, гуманное и разумное отношение к природе и человеческой жизни...»*¹²³. Приоритетным в образовании школьников Тихомиров считал воспитание у них человеческого взгляда на природу, себя и человеческое общество. Отдавая дань времени, ученый признавал необходимость привнесения реального направления в образование – без него, по его мнению, нельзя обеспечить в известном отношении полноценного развития ребенка и подготовить его к жизни. Но базовым в образовании он считал гуманитарный компонент, гуманитарный – в традиционно отечественном понимании.

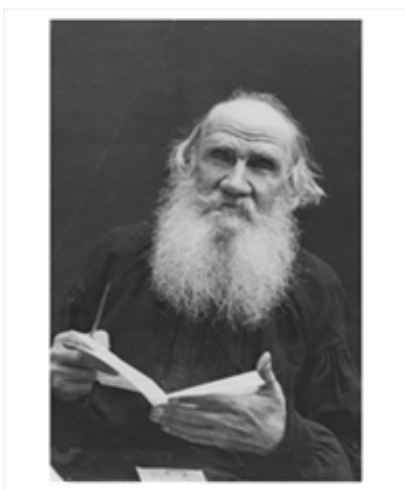
Д.И. Тихомиров выступал за воспитание в школе человека как *«члена общества и народа, как гражданина родной земли, дружественного члена великой мировой семьи человечества»*, за воспитание человека, для которого братство, товарищество – основания жизни, а не некие романтические формы человеческого сознания. Необходимо подчеркнуть, что Д.И. Тихомиров, как педагог конца XIX века (время социальных преобразований в России), именно в этих евангельских категориях видел идеал для своих воспитанников.

Вторая мысль – о школе как товарищеской семье, а не как учреждении по передаче опыта, знаний, по подготовке юношества к жизни.

Основания отечественной школы Д.И. Тихомиров видел в такой вот школе, ищущей и развивающей в человеке дружественного члена великой семьи человечества.

Своеобразна и философско-педагогическая концепция *Л.Н. Толстого* (1828-1910), великого русского писателя, мыслителя, педагога.

¹²³ Там же.



Л.Н. Толстой

«Народное образование в настоящее время для нас, русских людей, есть единственная сознательная деятельность для достижения наибольшего счастья всего человечества»¹²⁴, – писал Л.Н. Толстой. В счастье всего человечества счастлив человек, и школа призвана помочь маленькому существу обрести это счастье. Русская школа, к счастью или несчастью, не может, по мнению Л.Н. Толстого, слепо следовать опыту школ иных народов – иначе устроен, чем немец или другой кто, русский человек, и к иному идеалу стремится его беспокойная душа.

Главной во взглядах Л.Н. Толстого была идея религиозного оправдания педагогической деятельности. Ее содержанием оцениваются и все другие идея обращения в воспитании к ценностям народной жизни, идея ненасильственного воспитания и др.

Человек не есть нечто абсолютно свободное, абсолютно ко всему открытое и потому подвластное человеческому, то есть рационально организованному педагогическому воздействию

¹²⁴ Толстой Л. Н. О задачах педагогики // Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989.

существо; человек есть творение божие, и потому он светло-заданная субстанция, которая сама в силу этого – и лишь сама – в состоянии угадать, открыть свою истинную природу и действовать, творить в соответствии с этим. Такова мысль Л.Н. Толстого о человеке. Л.Н. Толстой формулирует парадоксальное, на первый взгляд, утверждение об основаниях педагогической деятельности: *«Основанием нашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания – педагогики, но что первое основание ее еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно. Образование и воспитание представляются нам историческими фактами воздействия одних людей на других; потому задача науки образования... есть только отыскание законов этого воздействия одних людей на других. Мы не только не признаем за нашим поколением знания и не только не признаем права знания того, что нужно для совершенствования человека, но убеждены, что ежели бы знание это было у человечества, то оно не могло бы передать или не передать его молодому поколению. Мы убеждены, что сознание добра и зла, независимо от воли человека, лежит во всем человечестве и развивается бессознательно вместе с историей, что молодому поколению так же невозможно привить образованием нашего сознания и той ступени высшего сознания, на которую возведет его следующий шаг истории»*¹²⁵.

Нельзя определить, чему учить молодое поколение, чему конкретно, но можно и должно, считает русский писатель и мыслитель, определить, исходя из боговдохновенной природы человека, живую, не представляющую собой нечто застывшее задачу образования. Выработать «соответственное... времени» религиозное и нравственное учение, если принять во внимание всю философскую и художественную деятельность Толстого, невозможно - человеку можно лишь вырабатывать это, следуя духу слова спасителя, вырабатывать, приближаясь в каком-то отношении к идеалу. Определить, как привнести вырабатываемое, живое, становящееся в душу ребенка, можно, по Л.Н. Тол-

¹²⁵ Толстой Л.Н. О народном образовании // Л.Н. Толстой. Собрание сочинений в 22 тт. – М.: Художественная литература, 1983.

стому, если учесть природу души человеческой. Решение им этой проблемы связывается с обращением к двум педагогическим идеям: ненасильственного свободного воспитания и воспитания в единении с народным пониманием добра и правды.

Идея свободной школы, свободной и для ученика, и для учителя обоснована Толстой как необходимость [для учителя] во всем следовать движениям души ученика. Современная ему школа совершенно не занимается душою ребенка.

В Яснополянской школе писатель реализовал идею о ненасильственном введении учеников в образовательный процесс. Ученикам в его школе предоставлялось право приходить и уходить в избранное ими время, выбирать место в классе, предмет, способ обсуждения, общаться с товарищами и пр. А. Толстой и его коллеги предвидели, что ищущая знаний душа ребенка сама придет к пониманию необходимости порядка в своем обучении: *«Вследствие того при нормальном, ненасильственном развитии школы, чем более образуются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка, и тем сильнее на них в этом отношении влияние учителя. В Яснополянской школе это правило подтверждалось постоянно, со дня ее основания»*¹²⁶.

Развивая тезис о ненасильственном воздействии на душу ученика, А.Н. Толстой формулирует принцип *«невмешательства школы в деле образования»*, что значит невмешательство школы в верования, убеждения и характеры учащихся. Важным и не наносящим вреда писатель полагал обращение к ценностям народной жизни, ценностям соборных людей. А.Н. Толстой пытался увести маленького человека от общества, от народа к некоей природе. Напротив, в открытии перед детской душою народного взгляда на уклад нравственного и хозяйственного бытия, на прекрасное, на образование, на Бога и лежит, по А.Н. Толстому, путь воспитания человека, свободно принимающего Бога и все человечество.

«Школа ...должна быть... опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только когда опыт будет основанием

¹²⁶ Там же.

школы, только тогда, когда каждая школа будет... педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования»¹²⁷.

Признание опыта в качестве единственного критерия педагогики и свободы ученика в избрании идеала, верований, убеждений и оценок определяет и истинную свободу учителя в школе, и он истинно творит, когда бережно следует движениям души ребенка. Только в условиях свободной для ученика и учителя школе их отношения наполняются человечностью, доверием и простотой.

Размышляя о проблеме соотношения воспитания с идеалами народного образа жизни, Л.Н. Толстой останавливается на проблеме развития у детей чувства прекрасного. Им признано право народа наслаждаться искусством, испытывать чувство радости от постижения прекрасного. Вывод этот он сделал, опираясь на свое знание народа, его жизни и опыт своего учительства в Яснополянской школе.

Учительский труд, по Толстому, есть истинное счастье для человека. Учительский труд дает человеку светлую возможность испытать радость *животрепетного* бытия в душах воспитанников. Внимание и любовь к ребенку как боговдохновенному существу, следование движениям его души, соотношение его ученической жизни с началами народной жизни как средоточия его духовного, подлинного человеческого бытия; видение границ вмешательства человека в дело образования поколений, опора на самую боговдохновенную жизнь человека, а не на его «мудрствования»; опора на педагогический опыт как нравственную и действенную форму развития отечественной школы и педагогики; доверие чувству прекрасного в народной среде, оценивание им содержания образования в русской школе; радостно-солнечный взгляд на учительский труд, видение в нем оправдания бытия человека, оправдания его перед всем человечеством,

¹²⁷ Там же.

его стремления к счастью – таковы, по Л.Н. Толстому, основания отечественной школы.

А теперь расскажем о педагогических исканиях *А.Н. Острогорского*¹²⁸. А.Н. Острогорский отчетливо выразил мысль о том, что человек остается человеком, как бы низко ни пал он в своих поступках и мыслях. Уже в своей способности откликаться на этические проблемы он являет себя человеком. Он не скрывает, что мысль эту заимствовал у русских классиков, и, прежде всего, у Ф.М. Достоевского. Духовный опыт русского народа свидетельствует о том, что человек онтологически и добр, и зол и никогда не теряет способности различать себя как доброго и злого и потому готов стремиться и обрести себя в первом качестве. Как никто, полагает А.Н. Острогорский, истину эту должен знать, переживать учитель, так как ему приходится поддерживать не окрепшие духовно детские души в их борении с соблазнами мира, в их многотрудном постижении собственных поступков и мыслей. Учитель должен верить в возможность для каждого из созданий божьих обрести свет добра и правды. Воспитание только и возможно при вере в будущее, без которой никакая педагогическая работа невозможна. Педагог должен знать, что каждый человек может найти побуждения не только заглядывать, но и опускаться в темную бездну всяких дурных проявлений, но, сдерживая своего питомца, когда он скользит вниз, зовя его вверх ..., он только в вере в способность созерцать бездну вверх может найти силу для своей работы.

Основание школы, по А.Н. Острогорскому, признание безграничных возможностей души маленького человека в постижении нравственных начал жизни человеческой

Признавая права личности как действительную и высшую ценность всякого общества, педагог должен беспокоиться о том, сможет ли при последовательной реализации этих прав в обществе личность взять на себя ту меру ответственности, какую до нее брало общество или может взять только общество. Эти положения Острогорский переносит на педагогическую прак-

¹²⁸ **Алексей Николаевич Острогорский** (1840 -1917) – российский педагог и писатель-публицист.

тику – школа, по его мнению, должна внимательно относиться к тому, какую личность, с какими нравственными ориентирами она воспитывает: ту, которая рано или поздно осознает свое духовное одиночество в мире Бога и его созданий или соборную личность. А.Н. Острогорский утверждает связь нравственности и религиозности как цельного светлого мирозерцания. Все другие, ему известные мирозерцания, не цельны, не нравственны и потому беспомощны в воспитательном отношении.

Скажем и еще об одной принципиальной для школы идее Острогорского: воздействует на ребенка лишь то, в чем он себя являет органично, естественно, во всей полноте. Бог, религиозное чувство потому и воспитывают человека, что в них не искажается природа его, в них он не развивается односторонне, в угоду убивающим душу отдельным ее желаниям. Бог, как и дитя, целен и потому узнаваем, принимаем им. Идею воздействия на человека как на разностороннюю личность А.Н. Острогорский проводит практически во всех своих педагогических трудах. *«В опытах теоретической разработки педагогики, особенно иностранной, нередко выдвигаются задачи интеллектуального воспитания, которому дается предпочтение перед воспитанием чувств. В противовес такой односторонности выражается желание поставить на более видное место чувство и волю. В том направлении русской педагогики, которую мы трактуем в настоящей книге, определяющим принципом становится человек с многообразными запросами его духовной природы, требующей воспитания и интеллектуального, и этического, и эстетического»*¹²⁹.

Мысль эта органична для всей отечественной философии образования.

Положения педагогики Острогорского представляются и истинными, и актуальными, так как ими определяется логика нравственного развития и образования молодых людей, логика обращения цельной живой духовности учителя к ученику.

¹²⁹ Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985.



А.Н. Острогорский

Наука и абсолютные ценности – вот идеи целого ряда мыслителей, ученых педагогов XIX века, таких, как, например, *В.Я. Стоюнин*¹³⁰.



В.Я. Стоюнин

¹³⁰ **Владимир Яковлевич Стоюнин** (1826-1888) – российский педагог и писатель, публицист.

В.Я. Стоюнин развивал нам уже идеи народности в воспитании, школы как последовательно изменяющегося общественного института, *«как существа живого»*, покоящегося на *«законах ума, на законах духовной природы человека»*, свободного для учителя и для ученика образования; идеи необходимости согласного с природой человека воспитания в учениках в процессе их ознакомления с миром науки «направления» к созиданию добра, милосердия, стремлению к сбережению и развитию в себе совести, чести, гражданского долга; идеи приоритетности гуманитарных классических предметов в деле воспитания в юношестве человечности, милосердия и способности логически мыслить; идеи важности эстетического развития в воспитании; идеи гармоничного взаимоотношения семьи и школы; идеи воспитания человека *«как гражданина своего народа и деятеля в обществе»* как главной, абсолютной цели общеобразовательной школы; идеи сообразного с духом российской истории взаимоотношения школы, государства и общества; идеи необходимости реального (учитывающего общественно-экономические реалии бытия народа) образования в России¹³¹.

Именно эти проблемы Стоюнин решал в логике русских философско-педагогических исканий.

Согласно Стоюнину, государству просвещенному, истинному у, каковым себя объявило Российское государство и русское общество к 1861 году, нужны люди, которые свободно бы чувствовали себя в условиях *«самоуправления, свободного труда, суда при участии своих членов, гласности, науки»*¹³². Такими люди могут стать, лишь следуя к себе как принимающим вышеуказанные начала. Это условие предполагает свободное развитие школы – свободную жизнь в ней как ученика, так и учителя. Двухвековой опыт руководства, Российского государства над школой, пишет В.Я. Стоюнин, свидетельствует о том, что школе предписывалось с учетом нужд государства формировать чиновников, мастеровых, солдат и пр. В настоящее время, по мнению

¹³¹ Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991.

¹³² Там же.

Стоюнина, государство, желая получить гражданина, должно довериться учителям, как врачам в деле медицинского просвещения и оказания помощи, в вопросах воспитания. *«Школа, как и больница, должна вверяться людям, хорошо подготовленным к школьному делу, и вместе с тем должна получать свободу в своем развитии. Она сама должна управляться в своей педагогической сфере. За государством остается право утверждать учебные программы, и то только в самых общих чертах, нужных для определения объема курса, право требовать их приблизительного выполнения, пресекать судом открывающиеся злоупотребления в школах, готовить знающих педагогов, к которым можно было бы относиться доверчиво. Но государство не должно их обращать в казенных педагогов, которые держатся одних предписаний свыше и потому только формально относятся к воспитанию. У всякой школы должна быть своя свобода в выполнении данных программ; всякая школа имеет право разумно оправдывать свои действия только на основании педагогической науки, а не предписаний свыше, иначе она ни для кого не приготовит нужных людей. В этом случае необходимо полагаться на совесть выбранных лиц, для чего следует быть как можно более строгим в их выборе»*¹³³. Школа, иначе говоря, должна существовать как самоорганизующееся социальное образование.

Государство, видя в школе главное средство для воспитания истинных граждан, без которых немислима его мощь и благоденствие, обязано, считает В.Я. Стоюнин, *«содержать на государственный счет общеобразовательные и специальные школы, требующие больших затрат, которых само общество не может выдержать...»*¹³⁴.

Определив логику отношений между государством и школой, отвечающую национально-историческим традициям В.Я. Стоюнин намечает связь между обществом и образовательным учреждением: общество – в лице семейств, других общественных институтов, как и государство, не должно иметь *«права вмешиваться в дела школы... но пусть общественный голос составит для нее нравственную силу, пусть эта сила заставляет школьных деятелей следить друг за другом для чести школы, пусть они не считают себя людьми*

¹³³ Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991.

¹³⁴ Там же.

посторонними, а причастными к тому же обществу. Как скоро они будут считать себя перед ним нравственно ответственными, они теснее сожмутся между собой и сообща будут уже делать живое дело, а не вдаваться в одну мертвящую формалистику»¹³⁵.

Общественное воздействие, таким образом, должно быть не властным, а нравственным.

В контексте высказанных Стоюниным идей о школе как едином «одушевленном теле» мысли о нравственной ответственности учителей перед обществом, об их причастности к этому обществу, о воздействии общества на школу в форме советов воспринимаются как результат соборного видения мира человеком, для которого нравственно все.

В.Я. Стоюнин пишет о том, что русскому человеку совершенно не свойственно уважение, приятие, почитание законности и что русской школе необходимо потрудиться, чтобы воспитать это чувство в народе, так как на нем основывается гражданское общество. Конечно, это выглядит довольно спорно. *«Русский человек воспитывался под влиянием произвола семейного, административного, полицейского; отсюда идея закона и нравственная его сила не входили в его сознание; отсюда и в жизни он всегда проявлял свою личность самым уродливым образом: если в руках его являлась власть, то он считал себя выше закона и старался его подавлять личности подвластных, зато и сам делался безличным перед высшей властью»¹³⁶.*

В.Я. Стоюниным, видимо, не было учтено конкретное культурно-историческое содержание принимаемых им в качестве оснований новой школы ценностей – самоуправления, свободного труда, суда, гласности и пр. Нравственное общество как идеал для русского человека основывается на совести, на соборных традициях (а не правовых нормах) поведения образующих его людей и на законности, которая стимулирует, дает всю полноту жизни совестливым, соборным решениям человека. Возможно, В.Я. Стоюнин, очерчивая модель взаимоотношений школы и государства, школы и общества, внутри школьных отношений, интуитивно трансформировал западноевропейские

¹³⁵ Там же.

¹³⁶ Там же.

формы общежития в соответствии с идеалом его современников.

Особый взгляд Стоюнин, имел и на преподавание истории в школе. «... конечно, история должна вертеться не на фразециях и не на внешних отношениях между государствами. Историческая наука достаточно разработана для того, чтобы вводить нас в жизнь народа, показывать, как в нем вырабатывались понятия о жизни, о разных отношениях между людьми, как интересы человеческие брали постепенно верх над всеми прочими, как с распространением познаний изменялись и жизнь, и понятия; с какими побуждениями действовали те и другие личности... Для всего этого нужны чтения, беседы... В гимназиях нужны картины, рассказ и выводы, уже сделанные наукой; цель истории... прояснить понятия о жизни человеческой и народной, действуя сообразно с ними на воображение и сердце. Заучивать рассказы к каждому классу тут нет необходимости. Нужно заставлять заучивать только то, что иначе нельзя удержать как одного памятью; преимущественное же внимание обратить на исторические чтения и беседы о них, для чего следует только сделать строгий вывод исторических монографий. Такая история действительно будет полезна и полюбится учениками. А между тем учитель, воспользовавшись свободным внеклассным временем, которое у них должно оказаться при значительно меньшем заучивании к каждому классу, может на основании своих чтений и бесед задавать им работы и более или менее самостоятельные, которые, несомненно, принесут много пользы для развития...

В отечественной истории должна развиваться идея народности, которая бы сближала юношей с массой и заставляла бы их входить в ее интересы»¹³⁷. В.Я. Стоюнин обращает внимание современников на необходимость воздействия и на «воображение», и на «сердце» учащихся при введении их в культурно-историческую жизнь народа. В этом требовании видится понимание идеи моделирования поведения, характерного для индивида определенного культурно-исторического типа, идеи моделирования типа личности и типа мышления в учебном процессе как способа введе-

¹³⁷ Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991.

ния его в качестве активного деятеля в тот или иной мир культуры.



В.О. Ключевский

Имя *В.О. Ключевского*¹³⁸ достаточно широко известно в нашей стране. Приведем некоторые из его наблюдений относительно преподавательской деятельности в России. *«Раскройте книгу, разверните ноты, и, кто умеет читать то и другое, перед тем воскреснут их творцы. Учитель – что проповедник: можно слово в слово записать проповедь, даже урок; читатель прочтет записанное, но проповеди и урока не услышит»*¹³⁹. Учительское дело не есть ремесло, вернее, оно не есть только ремесло: учительское дело есть всегда выражение живой индивидуальности учителя, сообщающей знанию, излагаемому опыту действительную и необходимую в школе полноту их бытия, без чего и не может быть их восприятия учениками. Стиль преподавания, индивидуальный стиль – это

¹³⁸ **Василий Осипович Ключевский** (1841-1911) – выдающийся российский историк.

¹³⁹ Ключевский В.О. Исторические портреты. – М.: Эксмо-Пресс, 2008.

та проблема в педагогической науке, с решением которой связывается использование всех ее достижений.



В.П. Недачин

Размышляя о преподавательской деятельности своего учителя С.М. Соловьева¹⁴⁰, В.О. Ключевский пишет о том, что стиль чтения лекций на исторические темы С.М. Соловьева отличался последовательным введением в сознание слушателей концептуальных, общих знаний. Данная особенность преподавания, пишет В.О. Ключевский, благотворно воздействовала на формирование у юношества живого интереса к истории и развитию у студентов исторического, логического, теоретического мышления. Соловьев давал слушателю удивительно цельный, стройной нитью проведенный сквозь цепь обобщенных фактов взгляд на ход русской истории, а известно, какое наслаждение для молодого ума, начинающего научное изучение, чувствовать себя в обладании цельным взглядом на научный предмет.

¹⁴⁰ **Сергей Михайлович Соловьев** (1820-1879) – известный русский историк.

Соловьев, пишет В.О. Ключевский, своим взглядом на русскую историю привлекал к себе сердца юных слушателей и тем побуждал их к серьезным занятиям в области исторической науки. В.О. Ключевский видел причину успешности профессорской деятельности С.М. Соловьева и в том, что он обращался к нравственному чувству своих студентов, в нем полагая одно из начал их увлечения наукой. Не может человек заинтересоваться тем, в чем не видит «знамения правды божией».

Имя В.П. Недачина¹⁴¹ известно гораздо меньше, пожалуй, только исследователя исторических корней русской педагогики. Но его деятельность, особенно на посту директора Медведниковской гимназии в Москве, где он преподавал русский и латинский языки (1901-1912) – свидетельство того, что русская педагогика к началу XX века, вобрав в себя искания многих своих предшественников, стала наукой, органично соотношенной с исторической и культурной жизнью народа и живым явлением отечественной и мировой истории.

«Медведниковская гимназия с первых же шагов своей жизни старалась положить в основу своего учебно-воспитательного режима взамен начал бюрократических те начала, которые кладет в основу быта всякая нормальная семья, т.е. начала простоты и искренности отношений, общности интересов ее членов, взаимного доверия, любви, терпения, правды и взаимопомощи», – пишет педагог в работе «Основы учебно-воспитательной организации»¹⁴².

Начала «простоты и искренности...» отношений между учащимися и учениками в гимназии обеспечиваются, пишет Недачин, единой в своих основах деятельностью преподавателей гимназии (все они опираются на индивидуальность воспитанников, строят отношения с ними на основе доверия и т.д.).

В.П. Недачин полагал, что воспитание (в широком смысле этого слова) прямо и единственно зависит от усваиваемого школьниками образования -социального опыта. Удовлетворение ученического «научного и художественного интереса»

¹⁴¹ **Василий Павлович Недачин** (1863-1936) – русский педагог.

¹⁴² Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990.

(строго в соответствии с возрастом) школьников – главным направлением в учебно-воспитательной работе гимназии.

Важной представляется мысль В.Н. Недачина об обязательности сотрудничества школы с семьей ее воспитанников. Школа осознается им как один из институтов народной жизни, который может полноценно существовать, если он органично связан с народным бытием.

Итак, воспитание, по мнению В.Н. Недачина, должно строиться на принципах внимания к индивидуальности школьника, доверия к нему, опоры на его собственную волю и нравственное чувство, обращения его к высокой науке, человеческой общности как нравственного бытия разумных существ, природе, прекрасному, единения семейного и школьного воспитания.

Рассматривая гимназию как «общеобразовательное среднее учебное заведение», В.П. Недачин так понимает идею общего образования. *«Под общим образованием учредители, понимали приобретение при помощи доступных среднему возрасту научных познаний высших понятий о человеке в его взаимоотношении ко всему окружающему, т.е. к обществу ему подобных и к природе, – понятий, получаемых самостоятельной работой ума при одновременном вместе с тем формальном его развитии с привходящим сюда же надлежащим развитием способности слова»*¹⁴³. Человек – вот то понятие, которое положено Недачиным в основание идеи общего (научного) образования. Кроме того, он сформулировал и способ действительного усвоения учениками общего образования: «приобретение» и «самостоятельная работа» над высшими понятиями о человеке. Под «просвещенным человеком» педагог понимал человека *«с широким и светлым умственным и нравственным горизонтом, с ясными и твердыми нравственными понятиями, с возвышенными чувствами и благородными стремлениями, глубоко проникнутого духом научного идеализма»*¹⁴⁴.

Усвоение высших понятий о человеке, считает В.П. Недачин, обязательно влечет за собой и надлежащее формальное

¹⁴³ Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990

¹⁴⁴ Там же.

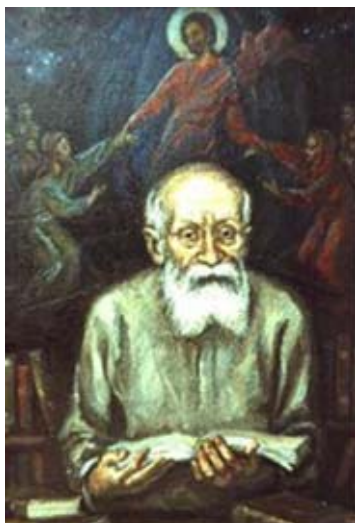
развитие ума и способности слова (един, един человек в самом себе, если он человек). Свое понимание идеи общего образования В.П. Недачин переносит и на содержание и преподавание отдельных общеобразовательных предметов. «... каждый из предметов гимназической программы непременно должен быть поставлен так, чтобы он служил этой основной конечной цели, определяемой самой идеей общего образования, и все то, что в каждом предмете имеет узкоспециальное значение, т.е., другими словами, не служит прямо и непосредственно образованию высших понятий о жизни человека в ее отношении к обществу и природе, не содействует уму и способности слова получать надлежащее развитие, — все это должно быть исключено из программы средней общеобразовательной школы»¹⁴⁵.

Методы обучения, по В.П. Недачину, должны соответствовать идее общего образования — ориентировать ученика к самостоятельному приобретению знаний и опыта. «... активная работа мысли вместо механического усвоения, наглядность вместо сухого книжного изложения о том, что имеет живые формы, самостоятельное воспроизведение знания в правильной, строго логически построенной форме вместо жалких и бессвязных обрывков речи, дающих намеки на знание — вот к чему должны стремиться методы преподавания»¹⁴⁶.

Внимание к индивидуальности ребенка, внимание к идеалу — к абсолютным ценностям — стремящейся духовности ученика, видение в становлении ребенка духовности, опора на самостоятельность ученика, взгляд на содержание образования и методы обучения как педагогические формы развития и поддержания живой духовности ученика — вот основные идеи В.П. Недачина.

¹⁴⁵ Там же.

¹⁴⁶ Там же.



Н.Ф. Федоров

Главная философская идея Н.Ф. Федорова¹⁴⁷ (она найдет свое развитие и в педагогике) – идея о том, что человек ко второй половине XIX века потерял смысл своего бытия, забыл, зачем явлен он в этот из миров. Как и другие из его современников, Н.Ф. Федоров переживал это состояние человека и дал свой оригинальный путь его преодоления. *«В настоящее время дело заключается в том, чтобы найти, наконец, потерянный смысл жизни, понимать цель, для которой существует человек, и устроить жизнь сообразно с нею. И тогда, сама собою, уничтожится вся путаница, вся бессмыслица современной жизни, способная навести ужас и повергнуть в отчаяние; тогда невозможно будет и то дикое и неразумное презрение к прошедшему, которым... характеризуется наше время и которое ясно указывает, что мы не сознаем, куда и зачем идти, если можем так относиться к точке нашего отправления»*¹⁴⁸.

¹⁴⁷ **Николай Федорович Федоров** (1829-1903) – русский религиозный мыслитель и философ-футуролог, деятель библиотековедения, педагог-новатор. Один из родоначальников русского космизма

¹⁴⁸ Федоров Н. Ф. Сочинения. – М.: Мысль, 1982.

Человек должен сберечь в себе человеческое и воссоздать богочеловеческую вселенную. В этом заключается главная из идей, сформулированных ученым в отношении современного человека.

А вот воспитательно-образовательные идеи, высказанные ученым:

- школа должна жить единой жизнью с храмом – как конкретным, живым религиозно-церковным образованием и как всей православной церковью и вместе с ним и с нею – церковью – вести маленького человека к «общему делу». Прямая задача школы – сформировать, а вернее, восстановить у школьников историческое мышление (сознание), которое не отделяет «историю светскую» от «священной», историю одного народа от всемирной и, следовательно, опять-таки «священной». Задача школы – помочь человеку юному *«уразуметь... долженствующее быть»*, а не только то, что есть ныне. Решить эту задачу и возможно при условии единения школы и храма, школы и религиозной жизни народа, чьи дети образуют школу;

- знание в школе – историческое, естественно-научное, математическое, иное – должно быть связано с верою, согласно с нею, согласно с «общим делом» человечества и принадлежать в соответствии с этим всем людям, а не какому-то слою их. Ущербность знания в современном ему мире (мире утверждения западноевропейских ценностей) связана, прежде всего, с тем, что оно, по сути своей, есть результат «разделения» живого и «отвлечения» от него, то есть нечто не живое, не полнокровное, не целое, достоинством которого и обладает лишь живое действие «воскрешения», «восстановления» собора человека и вселенной. Выступая таковым, знание не может быть общим и потому действенным. Знание, не наделенное «священным смыслом», не общее знание не может побудить человека к «общему делу», оно вводит его в мир зависимостей от разделенных обязанностей человека в социуме, в мир рабского подчинения его обществу, построенному «по типу организма» (человек не целое, но часть среды, выполняющая особую роль); оно побуждает человека к взгляду на себя самое как нечто так же

отвлеченное, для чего-то существующее, не самоценное, не самоищущее. Чтобы стать истинно человеческим, общим знанием, оно должно быть соотнесено с решением *«вопроса о причинах небратства между людьми и неродственного отношения природы... к людям»*¹⁴⁹.

Н.Ф. Федоров развивает традицию отечественной философско-педагогической мысли – традицию этико-религиозного наполнения, всякого предлагаемого человеку образовательного опыта, подчеркивая органическую связь всякого знания – нравственного знания – не только с внутренним состоянием человека, как это было выражено славянофилами, но и с живым, практическим действием. Переход знания в действие превращает знание для некоторых из людей в знание, общее для всех и потому истинно деятельное: лишь в общем деле воскрешения родятся люди, потому и откликнуться их души могут на знание, поверенное идеей воскрешения;

- приоритетным предметом постижения для человека в школе России должна стать сама Россия как историко-культурный, полный священного смысла феномен. Русская история в буквальном и внутреннем смысле «международная», в силу географического и исторического положения России между враждебным друг другу Востоком и Западом, которых она старалась либо умиротворить, либо защитить, либо примирить;

- человеку надо, чтобы он пережил себя как разумное, не предающее прошлое («общее дело») существо – пережить историю своей малой родины, или «объединиться» с реальными, живыми людьми в исходном, полном, конкретном знании – «местной науке и искусстве», «местной истории».

*П.Ф. Каптерев*¹⁵⁰ в свое время сформулировал критический взгляд на слова К.Д. Ушинского о существовании по сути различных педагогик – педагогик отдельных народов – германской, французской, английской, русской. Каптерев пришел к выводу,

¹⁴⁹ Федоров Н. Ф. Сочинения. – М.: Мысль, 1982.

¹⁵⁰ **Каптерев Петр Федорович** (1849-1922) – российский и советский педагог и психолог. Является основоположником отечественной педагогической психологии.

что между народами больше сходства, чем различий, причем, последние носят не общий, а частный характер. Это сходство обуславливает не возможность, а необходимость следовать одним закономерностям в определении содержания образования, методов его усвоения и т. д.



П.Ф. Каптерев

Вот доводы П.Ф. Каптерева и его собственные выводы о движущих моментах педагогического процесса: *«Педагогический идеал вносит различие в одинаковый везде по существу педагогический процесс, видоизменяет его; к постоянному и вечному он прибавляет временное и изменчивое. Присутствие в педагогическом процессе общечеловеческих элементов еще не дает никаких мотивов для деятельности, не представляет живого образца, которому можно было бы следовать в воспитании. Эти мотивы, эта двигательная сила дается воспитанию национальными идеалами»*¹⁵¹. Каптерев декларирует возможность и необходи-

¹⁵¹ Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982.

мость следования в построении учебного процесса общему для народов идеалу... Над его идеями можно размышлять, искать в них противоречия и недостатки, но все это никак не умаляет вклада П.Ф. Каптерева в отечественную педагогику.

Конечно, всякий педагогический процесс общечеловечен с точки зрения выделения в нем неких общих для всех народов закономерностей усвоения образования – мотивов деятельности, движения к осознаваемому идеалу, наличия способов (методов) передачи опыта поколений и т.д. Но содержание обозначаемых им закономерностей организации процесса образования идентично в главном для всех народов.

П.Ф. Каптеревым разработана и проблема методов в педагогике. Трудно найти работы, в которых с большей степенью глубины и ясности представлено содержание педагогических методов. Особенно актуальны мысли ученого о личности учителя как одной из составляющих содержания понятия метода. П.Ф. Каптерев формулирует положение о том, что ничто, никакая «метода» не могут заменить «живой личности» учителя в педагогическом процессе. Лишь учитель, не скованный многочисленными методическими предписаниями, побуждающими его к «механизации» учебной деятельности, и действующий сообразно своему представлению о науке (предмете), сообразно со своим психическим складом, может учесть в преподавании общие и индивидуальные особенности детей и тем самым сделать педагогический процесс живым, человеческим делом. *«Живой личности учителя – его собственной самостоятельности и искусства – ничто заменить не может: без нее метод мертв, без нее настоящего, живого, успешного обучения никогда не будет»*¹⁵².

П.Ф. Каптерев заявил о необходимости поддержания общей нравственной направленности общеобразовательных дисциплин в школе: *«Наряду с требованием цельности и философичности учебного школьного курса само собой возникает требование, чтобы он не был формален. Формальное знание то, которое развивает лишь отвлеченное мышление, не сообщая никаких руководящих положительных*

¹⁵² Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982.

начал для деятельности. ...С рассматриваемой точки зрения в учебном курсе должны быть выдвинуты такие предметы, которые могут дать направление характеру, такова религия, нравственное учение, словесность, история»¹⁵³. И в этом требовании видим следование ученого национальным идеалам.

Главной в концепции П.Ф. Каптерева является идея «саморазвития и усовершенствования по идеалу» личности ребенка как движущей силы педагогического процесса. «Иным путем, помимо самодетельности, человек и развиваться не может: такова его природа»¹⁵⁴.

Педагогический процесс, все его компоненты: цели, содержание, метод, средства, формы, учитель – должны быть соотнесены, подчинены принципу развития личности – самодетельности/самостоятельности как растущей духовности и своим духовным усилием восходящей к идее всестороннего самоусовершенствования личности. «По самой своей сути педагогия не может примкнуть к таким направлениям мысли, согласно которым человеческий организм представляется неизменным испокон веку, вечно тем же или только способным к ухудшению в силу греха, вредного действия культуры и т.п.; педагогия – естественная союзница тех философских и научных учений, которые дают основания рассматривать человеческий организм как изменчивый, подлежащий усовершенствованию во всех отношениях, причем культура понимается в своей сущности как добро, а не зло; педагогический процесс имеет своей целью создание идеального человека и человечества, и вся педагогия может быть рассматриваема с известной точки зрения, как приготовительница лучшего будущего, смотрящая постоянно вперед, в будущее, хотя при этом никогда, ни на один момент не теряющая из виду настоящего, которое по естественному порядку служит опорой и основанием будущего»¹⁵⁵.

Педагогика общечеловечна. И важно, что Каптеревым этот принцип был осознан и сформулирован как краеугольный в отечественной педагогике, принцип, соединяющий идеи само-

¹⁵³ Там же.

¹⁵⁴ Там же.

¹⁵⁵ Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982.

развития организма и развития его как нравственной в своей основе духовности.

Размышляя о вопросах эстетического воспитания, П.Ф. Каптерев констатирует воздействие чувства прекрасного на формирование и развитие у детей стремления к формам общежития.

П.Ф. Каптерев обосновал важную для отечественной философии идею гармоничного развития человека, отвергнув концепцию одностороннего становления индивида (или только нравственного, или только интеллектуального). Под гармоничным развитием П.Ф. Каптерев понимал *«объединенное, связанное развитие»* всех сил организма, выступающих по отношению друг к другу не равным, а асимметричным образом. В человеке как саморазвивающейся духовности, по П.Ф. Каптереву, все асимметрично (одно более значимо, другое подчиненное) и все *«соединено, связано, прилажено к другому»*.

Каптерев исследовал и такой важнейший вопрос, как вопрос о содержании образования в школах России. Главным для него является следующее:

- ✓ среднее образование должно, в первую очередь, заботиться о воспитании человека;
- ✓ воспитание человека, прежде всего, связывается с изучением гуманитарных предметов, главные из которых родной язык и история Родины);
- ✓ школа должна предоставлять возможность выпускнику получить общее среднее образование, которое есть условие становления всей личности ребенка и способ достижения ею специального образования;
- ✓ общее среднее образование представляет собой соотношенное с социально-государственными потребностями единство гуманитарного, естественно-научного и физико-математического компонентов;
- ✓ общее среднее образование предполагает обязательное формальное (умственное) развитие учащихся и сформированность у них цельного мировоззрения – достигается это введением в школьный курс истории философии и особой логикой

преподавания всех общеобразовательных дисциплин, подчеркивающей их связность между собой.

Размышляя над проблемой бытия школы, П.Ф. Каптерев делает вывод: *«Каждая школа есть своя особенная организация, имеет свою историю, предания, своих более или менее выдающихся деятелей. Она также до известной степени индивидуальна по отношению к другим школам, как каждый ее класс индивидуален по отношению к другим классам. Единство школы и ее своеобразность должны не только чувствоваться учащимися, но и ясно осознаваться»*¹⁵⁶.



К.Н. Вентцель

Любопытна мысль и о необходимости поддержания школой духа товарищества среди учеников. В товариществе П.Ф. Каптерев видит истинную форму и смысл бытия подрастающего поколения, в развитии и поддержании этого чувства общечеловечности (так его называет педагог) – смысл бытия школы. Учение, по его мнению, с психологической точки зрения, не главное дело школы; главное – предоставление возможности общаться детям, постигать и радоваться наличию в себе чувства товарищества.

¹⁵⁶ Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982.

С именем *К.Н. Вентцеля*¹⁵⁷ связана одна из самых характерных тенденций в развитии отечественной школы – тенденция ее становления как школы свободного воспитания. Главный грех современного ему воспитания ученый видит в *«насилии над личностью ребенка, которое приходится наблюдать кругом повсюду, во всех странах света и во всех слоях общества»*¹⁵⁸. Личность воспитанника старшими поколениями в лице институтов воспитания «насильственно» приобщается к разделяемым ими ценностям – религиозным, политическим, нравственным и прочим. Независимо от того, насколько оправданы с той или иной точки зрения ценности старшего поколения, личность ребенка, по К.Н. Вентцелю, не может в этом случае полноценно развиваться и стать той, каковой ей надлежит и возможно стать в силу ее онтологической роли в мироздании. С этим суждением и связываются все другие педагогические воззрения ученого.

К.Н. Вентцель отводит личности центральное место в социуме (обществе), культуре (истории человечества как восхождения его к себе как творческой субстанции) и существенное место в космосе (мироздании). Личность понимается им как средоточие всего и вся в силу ее способности к сознательному «творческому» действию. В последнем и может, и являет себя человек, а с ним социум, культура и мироздание неким «живым органическим целым», тем, каковое способно различать добро и зло в самом себе в отличие от «мертвого и безжизненного», того, что обретает себя в ставшем и оцепенелом (составляющем предмет лишь интеллектуального анализа). Личность есть «творческая индивидуальность», и в этом качестве она выражает собой действительную онтологию социума, культуры и мироздания¹⁵⁹. Личность, таким образом, абсолютна (если речь идет о человеческом обществе, а не о всем мироздании – оно живет

¹⁵⁷ **Константин Николаевич Вентцель** (1857-1947) русский педагог, теоретик и пропагандист свободного воспитания.

¹⁵⁸ Вентцель К.Н. Свободное воспитание: сборник избранных трудов. – М., 1993.

¹⁵⁹ Вентцель К.Н. Свободное воспитание: сборник избранных трудов. – М., 1993.

своей «вселенской жизнью») и, следовательно, потенциально самодостаточна.

Тезис о самодостаточности личности в человеческом социуме постулируется Вентцелем при признании ее – личности – как изначально предрасположенной к бытию в мире абсолютных ценностей. Очерченные ученым онтологии личности, социума, культуры и мироздания определили его главные педагогические идеи.

Развить индивидуальность, развить подлинно общественное, подлинно культурное, развить «космическое сознание», «космическое чувство» и «космическую волю» возможно при условии учета в воспитании положений о становлении личности как «высвобождения творческих сил в ней» и воздействия на нее как «живую», а не «мертвенное и безжизненное» образование¹⁶⁰.

По К.Н. Вентцелю, ребенок не есть некое такое, каковое может быть «задумано» и абсолютно «выполнено» воспитательными институтами (и в их лице обществом). Ребенок, его личность есть некое себе изначально принадлежащее и становящееся и развивающееся в соответствии со своей внутренней природой. Ученый пишет: «...материал, с которым имеет дело воспитатель, т.е. ребенок, есть живой материал, следующий в своем развитии своим собственным законам, определяемым его индивидуальностью»¹⁶¹. «Открыть эти законы развития данной индивидуальности, понять ее всю в ее целом, понять ее как живое гармоническое единство, как нечто своеобразное, особенное, отличающееся от всякой другой индивидуальности, как нечто несравнимое, единственное в своем роде, и сделать все возможное, чтобы данная индивидуальность могла действительно развернуться во всей возможной для нее красоте – в этом ... заключается основная задача воспитания»¹⁶².

Согласно К.Н. Вентцелю, постичь реальные шаги становления и развития личности воспитанника как «высвобождения» себя самого в себе и помочь этому процессу возможно лишь

¹⁶⁰ Там же.

¹⁶¹ Вентцель К.Н. Свободное воспитание: сборник избранных трудов. – М., 1993.

¹⁶² Там же.

тому воспитателю, каковой опирается не столько на свой интеллект, сколько на свою живую интуицию, в основании которой лежит «глубокая симпатия» к воспитаннику, единение с ним. Вообще К.Н. Венцель глубоко осознает ограниченность интеллектуального вмешательства в бытие самоосвобождающейся личности. Предметом интеллекта, по мнению ученого, могут стать лишь пришедшие к своему пределу, ставшие «безжизненными» феномены, каковыми изначально не являются ни социум, ни культура, ни космос, ни его аналог – человеческая духовность. Воспитание требует интуитивного знания. Предоставление возможности воспитуемому выступать в качестве абсолютного субъекта своего становления и развития, абсолютного субъекта своего воспитания, многообразие воспитания как условие адекватности его своей цели и личности воспитуемого, последовательное соотнесение воспитания с жизнью социума, культуры, космоса, воспитание как творческий акт воспитателя – эти и прочие идеи К.Н. Венцеля являются развитием выдвинутой им общей задачи воспитания.

В воззрениях К.Н. Венцеля нашли свое выражение характерные для отечественной педагогической традиции идеи развития человека как живой творческой духовности, духовности, ищущей живого единства с «живым органическим целым» – вселенной; идеи следования в воспитании закономерностям духовного бытия воспитанника как самоценного феномена, идеи интуитивно-логического воздействия на последнего как условия поддержания его в качестве нравственной и творческой в своей основе духовности.



Н.Х. Вессель

Н.Х. Вессель¹⁶³, как и К.Д. Ушинский (см. выше), разделял положение о необходимости создания в России системы образования, сообразной «с нравами, ...обычаями... взглядом на жизнь... свою главную деятельность... народа русского»¹⁶⁴. В органичной связи общих начал педагогики с особенностями культурной жизни народа он видел причины успеха школ в Германии, Франции, Англии и других странах Западной Европы. Выверенный веками опыт обучения на Западе, полагал Н.Х. Вессель, нужно сочетать с результатами «исследования развития и потребностей нашего отечества»¹⁶⁵. Этот принцип постулирован в сочинениях ученого.

В педагогическом наследии Н.Х. Весселя чрезвычайно актуальна мысль об общем образовании школьника как его особом психологическом состоянии. Автор поддерживал известную в России идею о приоритетности общего образования перед специальным в системе учебных заведений России. И отличие от других педагогов как раз и заключалось в привнесении в по-

¹⁶³ **Николай Христианович фон Вессель** (1834-1906) – русский педагог, публицист, литератор, этнограф. Один из основателей и секретарь Педагогического общества в Санкт-Петербурге

¹⁶⁴ Вессель Н.Х. Педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1959.

¹⁶⁵ Там же.

нятие «общее образование» психологического компонента. Общее образование, по Н.Х. Весселя, такое образование, результатом которого является развитие (возможное для данной ступени бытия человека) всех сторон души школьника, и осознание им своих интересов и возможностей, ценностных ориентиров. Главной задачей школы является, по его мнению, предоставление возможности стать человеком-христианином, а не быть незнающим себя как живую, ищущую связи с Богом, отечеством и всем родом людским духовность. *«Цель этого образования может быть только одна: привести учащихся к сознанию их собственных сил и духа, и тела, к ясному и светлому самопознанию. Только этого и можно и должно требовать от общего образования. Если человек знает свои силы, сознает самого себя, если чувствует, к какому делу способен, то положительно может избрать себе это дело и будет с пользой заниматься им. ... Общее образование... не обязано вовсе готовить воспитанника к университету, к военной службе или другим каким-нибудь специальным деятельностям. Оно должно только привести воспитанника к сознанию всего его существа; оно вполне самостоятельно и должно быть совершенно отдельно от всякого специального образования. Как только молодой человек сознает свои силы, к чему он способен, дело общего образования окончено...»*¹⁶⁶.

Требование общего образования влечет за собой соблюдение и другого принципа – соответствия, созвучности образования с логикой и особенностями становления личности каждого ученика. Программа не для всех, но для каждого, как и методы обучения – всегда индивидуальны по своей сути. В этом – подлинная человечность школы в России.

Н.Х. Вессель видел и пропагандировал необходимость опоры в деятельности на самосознание, самоопределение воспитанников.

¹⁶⁶ Вессель Н.Х. Педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1959.



В.П. Вахтеров

Главной в трудах В.П. Вахтерова¹⁶⁷ была идея подчинения школы «принципу развития сил ребенка». Он пришел к убеждению, что человеческой, приносящей действительную пользу обществу школа может стать лишь в том случае, если она будет функционировать в соответствии со следующими положениями: *«способности детей различны и ... стремления их к развитию... неотждественны»*.¹⁶⁸

Задача школы заключается не в опощении детей обучаться по единой программе, а в поддержании в них внутренне присущего им *«стремления... к развитию»*. В центре внимания школы будущего, считал В.П. Вахтеров, должен находиться ученик, а не программа, не методы, формы и другие элементы обучения. Развитие ученика как индивидуально-неповторимой и неповторимо становящейся духовности – главная и гуманнейшая задача школы. Решение ее связано с соотношением содержания образования, методов его передачи с особенностями развития каждого ученика. Становление ребенка как реализующего свои

¹⁶⁷ **Василий Порфирьевич Вахтеров** (1853-1924) – российский педагог, ученый, методист начальной школы, деятель народного образования.

¹⁶⁸ Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1987.

природные дарования, становление его как естественным образом восходящей к себе индивидуально-неповторимой духовности – именно в этом видел В.П. Вахтерov возможность для общества подготовить истинных людей, способных ориентироваться в реалиях России. Вести каждого ученика, вести бережно, щадяще по отношению к его личности, поддерживая ее индивидуально-неповторимые движения, к нему самому, но уже обретшему полноту и глубину себя и уже могущего выдерживать экзамен реальной, а не школьной жизни – вот задача школы будущего, по мнению В.П. Вахтерова.



П.А. Сикорский

Имя *П.А. Сикорского*¹⁶⁹ упоминается чаще всего в связи с характерной для отечественной педагогики проблемы роли матери в воспитании ребенка, подростка, юноши. Школа – один, причем не важнейший из институтов воспитания и образования юношества. Вне органичной связи с семьей, укладом экономической и культурной жизни народа школа не в состоянии решить определенные ей национальной историей задачи. А семья – это прежде всего мать. Ей принадлежит главная роль в развитии маленького человека. Это положение – одно из главных в работах педагогов второй половины XIX – начала XX

¹⁶⁹ Иван Алексеевич Сикорский (1842-1919) – русский психиатр, публицист,

века. В своем труде «Педагогическое значение первого детства» (1884) Сикорский высказывает следующие мысли о значении матери в воспитании детей: «...наилучшей воспитательной средой служит для ребенка постоянное общение с матерью, в том случае, если мать остается для него кормилицей и няней...»¹⁷⁰. Единение женщины, ставшей матерью, и ее ребенка, продолжает И.А. Сикорский, рождает новое чудо – не просто нового человека, а нового светлого человека. Через подражание, неосознанное подражание (а это свойство крайне характерно для человека в младенческом возрасте) дитя учится быть человеком, и это «могущественное средство» развития ребенка. Женщина, утверждает И.А. Сикорский, по силе чувства всегда выше мужчины. Женщина же, ставшая матерью, более, чем кто достойна имени человеческого: различие между женщиной и женщиной «становится еще более заметным в период материнства; в эту пору чело-веколюбие и бескорыстие женщины поднимаются на высоту, едва доступную для мужчин»¹⁷¹.

Эти мысли, кстати, вполне легко приносимые в жизнь школы, составляют одно из главных мест в педагогическом наследии И.А. Сикорского.



В.П. Кащенко

¹⁷⁰ Сикорский И.А. Душа ребенка. – М.: АСТ/Астрель, 2009.

¹⁷¹ Там же.

Деятельность и взгляды *В.П. Кащенко*¹⁷² замечательны тем, что в них отчетливо проявилось последовательное внимание отечественных педагогов к личности ученика. В.П. Кащенко высказался за дифференциацию обучения, связывая с этим возможность реализовать важную для школы идею: «*Не детей принаравливать к школе, а школу для ребенка и по ребенку*»¹⁷³. Всякому школьнику: со средними способностями, одаренному необыкновенно или, напротив, отстающему в развитии, по мнению В.П. Кащенко, должны быть предоставлены условия в школе для полноценного, своевременного развития.



Д. И. Менделеев

Идею дифференцированного обучения Кащенко рассматривает неразрывно с идеей «всеобщего обучения» – он думает и заботится обо всех детях, независимо от их социальной принадлежности или индивидуальной одаренности. Величие дан-

¹⁷² **Всеволод Петрович Кащенко** (1870-1943) – педагог, врач.

¹⁷³ Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – М., 1994

ной общественной задачи – всеобщего обучения, образования нации побудила В.П. Кащенко искать пути ее решения и найти их в последовательном приспособлении школы «для ребенка и по ребенку».

«Идеалом современной образованности, на ее первой ступени, служит развитие личности, на второй – общество, государство, церковь. Но есть третья, в историческом порядке, ступень образованности, подразумевающая уже две первые, ее видят все, на нее ступили, однако ныне немногие, а иные занесли уже на нее ногу, но свалились в какую-то пропасть отжившего. Это третья ступень образованности определяется развитием опытных знаний, как первая математикой и философией, а вторая – правоведением и историей. Если прочность двух первых зависит от силы мышления и самосознания отдельных лиц и от сознания их участия в общем деле, то сила высшей ступени определяется силою связи духа и тела, покорных единому началу, устраняющему древний предрассудок о противоречии интересов общественных и личных, духовных и телесных»¹⁷⁴.

Мы только что процитировали слова Д.И. Менделеева¹⁷⁵, внесшего свой вклад в развитие отечественной педагогики.

Имя Д.И. Менделеева как педагога было известно в России в дореволюционный период благодаря педагогическим публикациям на страницах журналов и газет, прижизненному изданию его работ по проблемам образования в России, таких как «Заметки о народном просвещении России» (1901), «Заветные мысли», «Об образовании, преимущественно высшем» и «О подготовке учителей и профессоров» (1904), «Проект училища наставников» (1906) и фундаментального труда «К познанию России» (1906), в котором нашли отражение вопросы русского просвещения.

Идея непрерывности образования является главной педагогической идеей Д.И. Менделеева, корнем его системы просвещения, его педагогической концепции. Возникла она в связи с

¹⁷⁴ Менделеев Д.И. Заветные мысли. – М., 1995.

¹⁷⁵ **Дмитрий Иванович Менделеев** (1834-1907) – русский ученый-энциклопедист: химик, физикохимик, физик, метролог, экономист, технолог, геолог, метеоролог, нефтяник, педагог, воздухоплаватель, приборостроитель.

гимназической реформой 1871 г. Устав гимназий и прогимназий создавал тупики для желающих продолжить свое образование. Кроме того, с созданием сословных перегородок образование стало ограниченным довольно резко. Сама эта идея во второй половине XIX – начале XX вв. являлась актуальной и весьма значимой для развития в стране просвещения и для прогрессивного развития самой страны. Невозможно добиться процветания России, не развивая в стране образования.

Менделеев был убежден, что в русском народе таится огромное количество талантов, и если не способствовать их развитию, ограничить доступ в гимназии и высшие учебные заведения, то страна потеряет многое в развитии науки, промышленности и не сможет делать самостоятельные шаги по пути прогресса.

Непрерывность образования, о которой мечтал Д.И. Менделеев, включает в себя преемственность целей и содержания образования на разных его этапах, что достигается в целостной образовательной системе. «Первоначальные школы должны дать подготовку для средних, а эти – для высших учебных заведений»¹⁷⁶. Он также указывал, что каждая ступень непрерывного образования представляет собой ценность лишь в том случае, если полученные в ходе ее знания и умения служат необходимой подготовкой к дальнейшему образованию. Система образования должна быть построена таким образом, чтобы ни в какой степени не закрывать пути для получения образования, вплоть до достижения самых высоких ступеней. Благодаря непрерывности образования достигается постепенное, плавное, гармоничное развитие личности. Д.И. Менделеев выделяет в человеке личное и общее начала. Личному, как он считал, отвечают «...*права, свобода – до произвола включительно – и разумность – до рационального вывода истины...*»¹⁷⁷. Общему началу личности соответствуют «обязанности, преклонение перед законом и познание истины лишь трудным путем опыта и наблюдений»¹⁷⁸, а также развитие

¹⁷⁶ Менделеев Д.И. Заветные мысли. – М., 1995.

¹⁷⁷ Там же.

¹⁷⁸ Там же.

общественных, или социальных, сторон жизни. Развивая в учениках личное начало, школа должна создать условия для развития в них общего начала личности. На это развитие и нацелено высшее образование. Индивидуальные стороны и отношения выступают, во всех смыслах, раньше социальных, предшествуют им, но вторые без первых развиты быть не могут, а потому высшее, или специальное, образование и не может достигать высшего развития без правильного прохождения среднего образования ...¹⁷⁹ Гарантом реализации идеи непрерывности образования должно стать, по мнению Д.И. Менделеева, государство, создав и обеспечив функционирование системы народного образования. И его первостепенная задача – разработка уставов учебных заведений, в которых уже была бы заложена основа системы, выражавшаяся в преемственности всех ступеней образования и связывающая друг с другом эти ступени.

Не менее важна в педагогической концепции Д.И. Менделеева и идея народности как основа жизненно-реального образования. Понятие *народность* определяется как совокупность национальных черт, свойственных тому или иному народу, но оно имеет и другой смысл – соответствие характерным народным свойствам, тесное родство с характерными свойствами народа. Исходя из данной трактовки, понятие народность образования понимается как соответствие воспитания и образования подрастающего поколения, их целей, направленности и характера, национальным особенностям и потребностям того или иного народа, здесь – русского народа. Мысли Менделеева о народности в образовании и воспитании подрастающего поколения, о приближении общеобразовательной школы к народным потребностям изложены в целом ряде его статей. Обратиться к этому вопросу Д.И. Менделеева заставила укоренившаяся в России негативная тенденция перенимать, а в ряде случаев и просто копировать все западное: системы образования, характер и направленность образования, учебные про-

¹⁷⁹ Там же.

граммы и прочее. Ученый восставал против слепого подражания западной культуре, осуждал принятую в русском обществе манеру, когда *степень образования измерялась свободностью французского изложения мысли...* Менделеев убеждал страну в том, что *«на многое уже давно пора взглянуть нам по-своему, без немецких очков, и народное просвещение в этом отношении всего важнее»*¹⁸⁰. Культура русского народа богата широтой и неисчерпаемостью его талантов. Талантливости у русского народа, как писал Д.И. Менделеев в «Заветных мыслях», найдется в достаточном количестве. Русский народ доказал свою талантливость в самых разных областях творчества. Он дал своих писателей, художников и ученых, создал русскую литературу, могущую уже, несмотря на относительную молодость, соперничать с западноевропейской во многих отношениях. И национальное достояние, заключенное в людях, следует сохранить и расширить. Дмитрий Иванович говорил, что знаменитых ученых, писателей, изобретателей, талантливых деятелей во всех отраслях науки и культуры было бы в России гораздо больше, если бы были в ней созданы все условия для раскрытия талящихся в народе талантов. Условием накопления в России талантов является соответствие образования условиям развития народа и общества, направленное на удовлетворение потребностей народной жизни и на достижение прогресса в стране.

Образованность в России, согласно мыслям Д.И. Менделеева, должна вызвать волю и силу к жизни, поддержать их и укрепить. В таком контексте, видимо, следует понимать мысли Д.И. Менделеева об образовании в России.

Принимая во внимание, сформулированные Д.И. Менделеевым цели образования в России – воспитания человека, *«повинующегося общим законам»* живой множественной (предполагающей, к примеру, бытие многих и многих культур) вселенной и в том по-братски всматривающегося в людей и саму вселенную, можно выделить его принципы построения образовательного процесса в России:

¹⁸⁰ Там же.

➤ воспитание человека, не мыслящего себя не в единстве со своим народом, причем, всем народом, а не какой-то отдельной его частью (этот принцип определяется целью образования);

➤ воспитание человека, осознающего свою органичную связь с бытием всей вселенной, осознающего обусловленность своей истории (истории людей) высшими, не противными бытию человека как существа по образу и подобию созданного законами природы (этот принцип определяется целью образования);

➤ базовым компонентом в содержании образования выступает естественно-научный (трактовка его определяется содержанием первых двух; кроме того, он есть условие реализации их и он же есть условие развития творческой самостоятельности и способности человека стать действующим сыном вселенной);

➤ образование преследует целью *«возбудить экономическую и трудовую инициативу, определяемую природной действительностью»*;

➤ образование всеми средствами должно поддерживать и развивать у юноши способность «вникать в частности» – в конкретное, живое бытие отдельных из миров живой вселенной (прежде всего, бытие России), и «без предрассудков», разумно, учитывая естественные и исторические законы бытия человека и природы, определять единичную, часто выпадающую из рамок аристотелевской, единичную логику решения насущных для человека проблем, логику, благодаря которой человек и может органично существовать с живущими в иной логике германцем, арабом и т.д.

Модель школы, которую очерчивает Д.И. Менделеев в своих трудах, в качестве обязательной характеристики включает в себя возможность развития реального, адекватного условиям бытия человечества типа мышления юношества.

И еще проблемы, поставленные Д.И. Менделеевым перед педагогической общественностью России:

– проблема общенаучной подготовки учителя. Ученый писал о том, что лишь тот может стать истинным учителем, кто *«сам силен в науке, ею обладает и ее любит»*. Говоря о первостепен-

ной значимости научной подготовки для учителя, Д.И. Менделеев, как принципиальное положение, обозначает и следующее: учителю необходимо общепhilosophическое образование;

- проблема, связанная с преподаванием классических дисциплин в школе. Под классическими знаниями Д.И. Менделеев понимал древние языки, древнюю историю и математику.



М.И. Демков

Русский педагог *М.И. Демков*¹⁸¹ в исследовании, посвященном законам и правилам в педагогике, рассматривая вопрос об идеале современного ему человека и мысля его как педагогическую категорию, пишет о том, что ставить задачу воспитания всесторонне развитой личности или, следуя опыту античной педагогики, гармонически развитой личности есть ничем не обоснованное утверждение. Человек, заявляет Демков, развивается (развиваются его «физические и духовные силы») *«сообразно индивидуальным его особенностям (природ образно)»*, и потому, если школа заботится об ученике, она должна и может обеспечить только *«полноту развития сил и нравственного совершенствования»* его.

¹⁸¹ **Михаил Иванович Демков** (1859-1939) – русский педагог; теоретик, историк и популяризатор педагогики.

В этой формуле видно стремление максимально учесть движения души живого, конкретного ученика. Через развитие естественных способностей и потребностей личности – к ее гармоничному, всестороннему (или разностороннему) развитию.

Одна из работ Демкова посвящена вопросу, от разрешения которого зависело и зависит развитие многих сторон человеческого общества, в том числе, и педагогики. Ученым высказана идея о том, что теории и гипотезы, истинные или неистинные, своими корнями всегда уходят в определенную культурно-историческую почву, и для полного их понимания необходимо знание сформировавшей их среды. *«Гипотезы и теории суть явления научные, но для их полного уяснения и понимания недостаточно знакомства с историей данной науки, нужно знакомство более полное и всестороннее: надо познать и уяснить те факторы, которые подготавливают появление той или другой гипотезы или теории. Нередко, изучая историю той или другой науки, приходится удивляться, почему известные довольно поверхностные гипотезы могли не только появиться, но и встретить радужный прием в обществе и ученом мире, а другие, гораздо более серьезные и глубокие, встречены были равнодушно и оставались долгое время в пренебрежении. Еще более приходится удивляться тому, что гипотезы нелепые, с нашей современной точки зрения, не только могли появиться, но и продержаться долгое время в науке, заслонив собой более здравые предположения. Но наше удивление скоро сменится пониманием, когда мы изучим ту среду, где росла и развивалась данная гипотеза, когда мы поймем ее культурно-историческую обстановку...»¹⁸².*

Свои взгляды на природу гипотез и теорий М.И. Демков переносит и на практику: *«Переходя к педагогике, мы должны сказать, что здесь гипотезы и теории имеют громадное значение в связи с теми культурно-историческими условиями, с которыми приходится считаться воспитанию. Но в то время как в других науках роль и значение гипотез и теорий хорошо уяснены, в педагогике эта область слабо затронута и мало уяснена. История педагогики говорит нам, что в то или другое время процветало такое или иное учение, с подробностью знакомит нас с*

¹⁸² Педагогическая энциклопедия. Том 1. – М.: «Советская Энциклопедия», 1964.

биографиями выдающихся педагогов и даже второстепенных педагогических деятелей, но сравнительно мало останавливает наше внимание на педагогических гипотезах и теориях, не делает попыток резко выделить эти гипотезы и теории и показать, на чем основывались их сила и продолжительное существование, не уясняет нам, какая культурная обстановка и какое настроение умов породили их, что способствовало их росту и развитию. Словом, не было попыток понять значение педагогических гипотез и теорий в связи с ростом и развитием народа, в связи с его культурой, а также мало сделано указаний обратного их воздействия на культуру»¹⁸³.

Содержание образования и методы его усвоения должны быть строго соотнесены с этапом «роста и развития народа», с фазой его культуры; педагогика как одна из сторон жизни общества подчиняется общим особенностям развития его как имеющего начало и идущего к своему концу общественного организма.

Мы дали очерк истории развития педагогической и философско-педагогической мысли в России в середине XIX – начале XX века, с тем, чтобы попробовать понять не только логику становления нашей науки, но и те проблемы, препятствия, заблуждения, что уводили философию образования в сторону или вообще совершенно в другие области науки. Приведенные нами материалы требуют не только внимательно прочтения, но и критического взгляда, серьезного осмысления и анализа, размышлений и рефлексии, и, возможно, непосредственного знакомства с текстами упомянутых выше педагогов – практиков и мыслителей.

Вопросы и задания по материалам Темы 9

1. Дайте общее представление о состоянии русской педагогической мысли в XIX веке.
2. Расскажите об общих концептуальных положениях и педагогических взглядах русских педагогов-мыслителей.

¹⁸³ Там же.

3. Подготовьте доклады об одном из педагогов и его педагогических трудах.
4. Составьте картотеку или каталог идей русских педагогов XIX века.
5. Насколько актуальны идеи русских педагогов в XXI веке?

Примерная проблематика семинаров по Модулю II

- Образование на Руси.
- Основные тенденции развития философии образования и педагогики за рубежом.
 - Концепции российской философии образования: XVIII-XIX века.
 - Выдающиеся русские педагоги – мыслители и практики.

Литература для подготовки к семинарским занятиям

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998.
2. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003.
3. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Владос, 2000.
4. Николаева Л.Ю. Философия образования. – М.: Мир науки, 2014.
5. Степашко Л.А. Философия и история образования. – М.: Флинта, 1999.
6. Чапаев Н.К., Верещагина И.П. Философия и история образования. – М.: Академия, 2015.

Модуль III

Современные философские проблемы образования

Тема 10. Актуальные проблемы и современная теория философии образования

Общие, фундаментальные проблемы функционирования и развития образования.

Изучение сущности и содержания образования, его места, роли и условий изменений в современных процессах глобализации.

Осмысление вопросов характера изменений самого образования и образованности людей.

Основные функции современного образования.

Направления философии образования и проблемное поле.

Попытки обращаться к самым современным и распространенным философским теориям, и концепциям в поисках решения проблем развития самой философии образования не прекращаются уже десятки лет. Тесная связь философии с теорией педагогики приводит даже к тому, что, например, в Великобритании склоняются к мысли, что философия образования и общая теория педагогики – это одно и то же. Но большинство современных ученых, занимающихся вопросами мировоззрений, идеологий полагают, что философия современного образования – промежуточное звено между философией и теорией педагогики, которое и возникло с целью решения тех сложных проблем, что вырастают на стыке философии с педагогической деятельностью, и именно философия образования призвана сыграть роль мировоззренческо-методологических основ реформирования современного образования.

Попробуем все конкретизировать.

Основные функции философии современного образования:

- создание возможностей выбора философских идей или определенной философской системы как общей методологической основы для решения важных проблем педагогической

деятельности и всего процесса реформирования современного образования;

- дидактическая технологизация педагогических проблем и философских идей с целью внедрения их в педагогическую практику и проверки истинности или разработки соответствующих им теоретических и практических педагогических механизмов вхождения в процессы формирования личности;

- выявление общих закономерностей обратного действия образования на философию;

- выполнение роли общей методологической основы систематизации всех функций и элементов педагогической деятельности как в теории педагогики, так и в любых видах педагогической деятельности, в педагогическом процессе.

Отсюда возможны и следующие проблемы современной философии образования:

- формирование у грядущих поколений нового типа мировоззрения, общий исходный принцип которого формулируется примерно так: решение глобальных проблем должно стать главной целью (интересом, ценностью) для современного человечества, а это невозможно без подчинения всех видов нашей деятельности этой цели. Выработка такого мировоззрения требует единства и взаимодействия новых направлений философии и образования;

- нахождение путей решения средствами образования основного вопроса современной философии образования – утверждение мира в мире и в душах людей, умение слушать и понимать не свое, терпимо относиться к чужому;

- воспитание подрастающих поколений на идеях ноосферной цивилизации, что обеспечивало бы гармоничное взаимодействие человека с природой и другими людьми и могло бы вывести человечество из кризисного состояния;

- утверждение в мировоззренческих началах подрастающих поколений понимания необходимости сочетания, с целью решения глобальных проблем человечества, технократического и гуманистического направлений;

- реформирование – гуманитаризация образования;
- опережающий характер образования – подготовка такой личности, которая способна к высокопроизводительному индивидуальному творчеству и решение любых проблем, которые жизнь будет ставить перед ней;
- информационный кризис;
- отчуждение образования от индивидуальных интересов как отражение противоречивого отношения индивид – общество и решение одного из главных противоречий педагогического процесса – противоречия между личностным «хочу» и общегражданским «надо».

Но вообще ряд ученых считает одной из главных проблем современного образования – повышение качества функционирования любой образовательной системы и гарантированность этого качества, что сегодня тесно связано с инновациями. Здесь сразу встает проблема *сопротивления инновационным переменам* – она заключается в многочисленных барьерах на пути к улучшениям. Хотя, кстати, в образовании есть и такое явление – *мотивальное внедрение нового...* И мысль о том, что осмыслению сущности и целей современного образования важную роль призвана сыграть философия образования, вполне уместна – наша наука призвана определить, *с каких философско-антропологических позиций следует понимать человека, личность ребенка; какова антропологическая основа образования; на какие гносеологические принципы опирается понимание процессов познания и обучения; какова методологическая основа дидактики; какие ценностно-мировоззренческие ориентиры характеризуют положение личности в современной культуре; какова линия осмысления социокультурных оснований жизни индивида и общества.*

Заметим, что в педагогическом сообществе не утихают дискуссии на тему: «Нужна ли философия педагогике?». Вопросы о том, зачем заниматься философией образования, когда необходимо практически реформировать само образование? Нужно ли решать философские вопросы, когда философия – в классическом ее понимании – становится анахронизмом, а ее изучение отвлекает от конкретных теоретических и практических

проблем педагогики? Не противоречит ли философия как идеологическая доктрина идеям свободы и демократии в образовании?

Некоторые авторы придерживаются такой точки зрения на современную философию образования – *это старейший и неисчерпаемый диалог двух сторон одного и того же понимания процесса становления и развития человеческой личности.*

Во времена античности философия была первой наукой, из которой возникли математика, геометрия, этика, эстетика, педагогика и др. дисциплины. В средние века педагогика была тесно связана с философской теологией. В Новое время каждый крупный философ обращался к проблемам знания и познания, образования и воспитания. И выдающиеся педагоги прошлого – от Коменского до Ушинского – решали педагогические вопросы, исходя из философских проблем. Эта тенденция сохранилась в XIX веке. В XX веке многие уже полагали, что вопросы о сущности мира, природы, общества, человека изучают лишь специальные науки. И привилегия философии состоит в исследовании сознания и познания. Сегодня ясно, что классические концепции, претендующие на решение всех философских проблем, ушли в прошлое. Сегодня наступило время диалогов. Представить современную педагогическую мысль вне обращенности к философским феноменам неверно, так как представленность феномена образования равнозначна представленности феномена человека.

Формы проявления человеческих возможностей почти всегда диалогичны – они выступают как *событие* педагога и ученика. Современная диалогизация коммуникации субъектов образовательной деятельности позволяет связывать различные концепции, снимает противоречивость других истин и точек зрения:

- педагог вопрошает, строит диалог, открывает смыслы из современных контекстов, создает условия для превращения текста в феномены сознания ученика;

- обучаемый становится активным, сознательным участником диалога благодаря тому, что педагог выступает как творческий посредник между текстами культуры и обучаемым.

Педагогика обращается к философским вопросам бытия, и одновременно философия занимается проблемами развития человека. Философия как тип мышления отличается многими уникальными чертами. Это мышление высокого порядка, основанное на законах всеобщности. Диалектика явлений единичных, особенных, общих представлена в философском аспекте на уровне всеобщих закономерностей природы, человека, общества, мышления. И еще отличительная черта философского типа мышления – преодоление эгоистического типа познания и оценки явлений. И. Кант считал, что *в отличие от обычного рассуждения, философская мудрость принимает во внимание общее благо*. Философское мышление, осознавая человека и мир в свете конечных целей, всегда принимает во внимание общее благо и высшие ценности цивилизованного сообщества. Философия – наука, мировоззрение, искусство мышления одновременно.

По Канту философия отвечает на три самых важных для человека вопроса: *что я могу знать, что я могу делать, на что я могу надеяться?* И если раньше философия была важной частью культуры, квинтэссенцией культуры, то сегодня она необходимость постижения новых смыслов нового бытия. Философия перестает быть отдельной формой культуры имплицитного характера. Она превращается в эксплицитное знание, входящее в нашу повседневную жизнь. Философия становится реально востребованным знанием. Область образования причастна к философии больше, чем другие формы той же культуры в силу новых реалий и задач, инициированных современным цивилизационным процессом. Внутри философии образования, как диалогически междисциплинарной области, существует множество методологий, концепций и подходов к анализу образования в целом – отсюда и идет понимание философии образования как отрасли философского знания, но и как раздела педагогической теории, как направления, разрабатывающего философские вопросы образования. Вернуть процессам образования жизненность и живость, сделать их более органичными по отношению к природе, жизни, космосу, человеку – это значит положить начало новой педагогике.

Главной задачей философии образования, скорее всего, сегодня становится *необходимость выявить закономерность в меняющемся образе рациональности, чтобы планомерно воздействовать на структуру организации образования и привести ее в соответствие с нуждами индивида и общества*. Классические объективизм и универсализм ориентировали образование на поиск *всеобщих закономерностей* обучения и воспитания, их форм, способов и методов, что, с одной стороны, способствовало демократизации образования, но, с другой, вело к унификации, регламентации педагогической деятельности. В философии образования, базирующейся на принципах неклассического типа рациональности, образование понимается как *процесс, направленный на развитие индивидуального, творческого начала* в человеке, чтобы способствовать становлению его как личности. Кстати, идея исходного неравенства индивидуальных качеств, способностей ребенка ведет к отказу от идеала всесторонне развитой гармонической личности. Утверждение человеческой субъективности способствует признанию множества картин мира, плюрализма идей, взглядов на явления действительности, соответствующих интересам, потребностям, ценностным установкам как учеников, так и учителей. Отсюда и отказ от создания универсальных образовательных систем, и разработка педагогических приемов, учитывающих своеобразие личности ученика. *Как бы ни понималась педагогика – как строгая наука или как искусство – в центре ее внимания ученик как неповторимая индивидуальность*.

Сегодня идет и стирание границ между обучением и воспитанием – делается акцент на целостности личности, где внерациональное, бессознательное, являясь источником творческой активности, играет не меньшую роль, чем рациональное мышление. Когда-то обучение было нацелено на развитие интеллектуальных способностей ученика путем овладения им методами научных дисциплин, а не их результатами, и вместе с воспитанием, во всех его видах, было призвано способствовать реализации индивидуальных задатков и возможностей ребенка.

Современная система образования явно приобретает открытый характер – действуют разнонаправленные тенденции, отве-

чающие возрастанию многомерности самого общества, усложнению социальной структуры – учебные заведения опираются на специализированные учебные программы, основанные на реализации индивидуального подхода к обучающемуся, ставящие акцент на развитии каждого ученика как уникальной личности. Управление сковывает творческую инициативу педагогов. Речь уже должна идти о направляемом/направленном развитии, позволяющем влиять на интегральные характеристики педагогического процесса. Смысл управления теперь должен заключаться в координации деятельности образовательных учреждений согласно складывающимся в обществе ценностным ориентирам.

Философия всегда стремилась осмыслить существующую систему образования и его управления, и сформулировать перспективы образовательной системы будущего. Разработка вопросов образования и воспитания в той или иной философской системе связывалась с поиском наиболее фундаментальных оснований и приоритетов образования.

Под современной философией образования сегодня в мире понимают актуальные проблемы философской мысли последних ста лет.

В настоящее время сложились различные типологии современной философии и критерии этих типологизаций – философия образования развивается в различных направлениях и предполагает выявление исторических форм соотношения образовательного знания с философией. Генетическое, или историческое, обоснование философии образования является на сегодня одним из перспективных подходов в данной области исследования и за рубежом, и в России. Пока еще трудно дать полное историческое объяснение социальных и духовных оснований философии образования в целостном виде, выделить этапы развития, периоды, направления. Каждый ученый, исследующий становление философии образования как научной области знания, использует свою интерпретацию школ и направлений.

На сегодняшний день издано немало литературы по философии образования, отражающей ее генезис в XX в. и в современности – начале XXI века.

В начале 1990-х гг. *философы образования* пришли к выводу, что философия образования – междисциплинарная область. Основной идеей философии образования в те годы можно было считать обращение либеральных обществ к самим себе. Падение коммунизма, распространение этнических конфликтов, распространение демократии привели к осознанию непредсказуемости либеральной политики и вызвали критику либерализма, в том числе, и с позиции образования, привели к пересмотру демократических идей и ценностей в образовании. И заметим: сегодня предпринимаются попытки согласования и даже синтеза весьма различных философских мировоззрений.

Ярким примером эклектического подхода к объединению различных и/или совершенно противоположных взглядов является разговор о *систематической философии образования*. Да, многовариативность самого сегодняшнего мира и различные пути проявления в нем образовательных возможностей зародили идеи еще и *институциональной автономии образования* и такие теории образования как «*критическая педагогика*» – но вообще заметно – общее – это идея *воспитания качеств личности в соответствии с изменяющимися цивилизационными и социокультурными условиями*.

Ряд американских философов предлагает все направления философии образования сконцентрировать в трех направлениях: прескриптивные (предписывающие), аналитические, критические.

Прескриптивное направление является самым давним и самым распространенным для того, чтобы концептуально представить, каковы должны быть цели и деятельность обучения. Это направление представлено еще классиками философии, осуществлявшими поиски философских оснований образования (Платон, Аристотель, Кант и др.), видевшими задачи философии образования в научной перспективе, в социальном видении, в наивысшей цели.

Аналитическое направление включает не только философские подходы, объединяемые в русле аналитической философии (например, анализ понятий, языка), но и те, которые сосредоточены на исследовании логических и эпистемологических критериев критического мышления; на определенных направлениях теории либерализма в преломлении к образованию и т.д. Это направление не предписывает то, что должно быть в образовании, а проясняет рациональные методы, с помощью которых должен быть сделан выбор.

С точки зрения *критического направления* философия представляется не как набор инструментов или абстрактная, программная теория, а как существенное индивидуальное и общественное обязательство, имеющее тенденцию к защите и служению определенным групповым интересам. Таким образом, выражаемые философами образования ключевые философские идеи (рефлексия, антигегемония, критика власти, подчеркивание различий и т. д.) вытекают из их способности отвечать на вызов угнетенного общества и давать возможность индивидам и группам задуматься, поставить вопросы и изменить условия их жизни.

В чистом виде все три направления не существуют, так как они взаимосвязаны между собой.

Но вообще большинство философов образования придерживаются позиций аналитической философии образования, занимающей золотую середину по отношению к теории образования и ко всем исследованиям – она просто ставит задачей определение или прояснение таких образовательных концептов, как «преподавание», «обучение», «способности», включая само понятие «образование»; прояснение и критика образовательных слоганов типа «учите детей, а не предметы»; исследование моделей, используемых для осмысления образования, а также анализ и оценку аргументов и методов для понимания преподавателями, администраторами, философами, учеными или правоведами.

Нормативная философия или теория образования использует результаты аналитической работы (например, психологии

обучения) с позиции, каким должно быть образование, какие нравы оно должно культивировать, почему это необходимо делать, каким образом, какими методами и т.д.

Можно сказать, что основное сегодняшнее размежевание между направлениями в философии образования обусловлено двоякой определенностью образования: потребностями общества и потребностями становящейся личности – в первом случае субъект образования выступает как существо типологическое, детерминированное законами (биологии, социологии) и является предметом эмпирико-аналитических исследований, а во втором как уникальная индивидуальность, раскрываемая гуманитарными науками.

Философия образования оказала значительное влияние на теорию и практику образования и в англоязычных, и в других странах. В последние годы заявляют о себе и так называемые *национальные философии образования*.

Сложность философского анализа современной ситуации в образовании заключается в том, что трудно провести границы между основными направлениями современной философии, не всегда можно однозначно определить тип, форму философствования. Философия образования, оформившаяся как самостоятельное научное направление во второй половине XX в., появилась на свет, кстати, благодаря длительному и неустанным взаимодействиям между множеством философских течений и системой образования – иначе говоря, благодаря постоянному взаимодействию между образовательным опытом и размышлением о нем.

Процесс осмысления современных проблем образования идет весьма интенсивно. Философские исследования становятся более разнообразными, многослойными, они сочетают сопоставления на глобальном, национальном и микроуровне. В числе тематики современной философии образования появляются такие вопросы, как образование в эпоху постмодернизма, образование в переходные периоды, сопротивление негативным аспектам глобализации, вестернизации и маркетинга, роль гражданского воспитания и пр.

Сегодня уже сложились две формы дискурсивной практики – философия и педагогика. С одной стороны, философская рефлексия, направленная на осмысление процессов и актов образования, восполнена теоретическим и эмпирическим опытом педагогики. С другой стороны, педагогический дискурс, переставший замыкаться в своей области и вышедший на простор философской рефлексии, сделал предметом своего исследования не только конкретные проблемы образовательной действительности, но и важнейшие социокультурные проблемы времени. В педагогике разрабатываются теоретические концепции, представляющие не только несомненный содержательный интерес, но и формы специализированного гуманитарного знания. Соответственно, в этом качестве они могут быть предметом анализа логики, методологии и философии.

В дальнейшем философия образования как относительно новая исследовательская область и ее философско-теоретический фундамент будут, по-видимому, создаваться общими усилиями педагогов и философов, обращающихся к современным, реальным педагогическим проблемам.

Но надо помнить, что современное образование существует в рамках принципиально иной цивилизации, базирующейся на другой системе ценностей, нежели традиционная европейская культура, начиная с античности. Пути мышления, нравственности и искусства разошлись... Образованный человек отождествляется с человеком знающим. Но знания быстро стареют, сложные современные проблемы требуют нестандартных решений и методов, следовательно, образование должно стать обучением способам творческого и критического мышления, средством воспитания нравственных и гражданских добродетелей.

Да, существует множество актуальных философских проблем современного образования. Это и вопрос о классической модели образования и ее кризисе сегодня, о многообразии культур и многообразии моделей образования, педагогических практик, о возможности единой парадигмы и целостной системы образования в современной цивилизации и пр. Особая

проблема – компьютерная техника, ее идеи и программы как новые возможности формирования мышления, обучения, образования в целом, антропологические смыслы компьютеризации, а также применение принципиально иных, в частности, синергетического, глобалистского, подходов к образованию.

Говоря о современной философии образования, видимо, следует иметь в виду, что она выступает, с одной стороны, как система научных представлений об определенной части мира, а именно о сфере образования, а с другой как такое представление о мире, которое формируется в каждом человеке в процессе его образования. В соответствии с этим и личность обучаемого можно рассматривать как системное образование, выделяя в качестве системообразующего признака личностное мировоззрение, определяемое ценностными ориентациями. Основой мировоззрения выступают наиболее общие представления о мире, которые принято называть философскими. Одним из таких представлений и является понятие *образования*. Новые концепции образования, появившиеся в последнее время, свидетельствуют о необходимости рассмотрения педагогических процессов в широком социальном и методологическом контексте. История философии и история педагогики свидетельствуют об изменчивости известных критериев научности, которые в борьбе друг с другом используют аргумент одного и того же порядка и опровергают друг друга во имя науки.

Можно ли из существующих сегодня педагогических теорий построить систему идей, отвечающую оптимальным критериям? Может ли философия образования взять на себя эту задачу или ей следует ограничиться пониманием и принятием способа мышления, который должен стать определяющим в современном образовании?

Философия образования – это реальное научное направление, предполагающее определенный способ мышления и изучающее наиболее общие и существенные закономерности и зависимости современных образовательных процессов в историческом и социальном контексте. Можно повторять это до бесконечности... Но стоит и задуматься: для чего современному

педагогу нужна философия образования и нужна ли вообще? Напрашивается ответ: *она способна дать кругозор, обеспечивающий педагогу понимание места педагогики в современном мире, а не только в истории и теории педагогики.* Следовательно, цель изучения философии образования – не сама по себе научная дисциплина как теория или наука, а как способ осмысления проблем образования.

Необходимость развития философии образования как научного направления определила *поиск нового способа мышления при решении проблем образования; потребность философского осмысления проблем образования; осмысление сферы образования и как педагогической, и как социальной системы; осознание образования как социальной и как культурно-исторической системы; понимание образования как объекта изучения в зависимости от способа мышления.*

Особенности сегодняшнего принятия нашей науки вызваны и сменой конечного образования непрерывным, предполагающим состояние, в котором работнику приходится все время учиться, чтобы сохранить свою профессиональную пригодность. Анализ социальных явлений ведется на основе признания существенной роли обратной связи. Так что представление о перспективах развития образования оказывает влияние на решения, принимаемые сегодня, где значительную роль в развитии актуальных событий играют представления о будущем. Понятие «традиция» приобретает амбивалентность. Говоря о причинах и предпосылках формирования философии образования, ключевой причиной ее возникновения можно все же признать кризис образования, приобретший общемировые масштабы и связанный с изменением социальной роли образования в современном мире. Мировой кризис характеризуется стремлением к переоценке всех ценностей, разрушением традиций и традиционных решений, признанием отсутствия единых образцов и готовых решений, интенсификацией взаимодействия образовательных систем. Осознается необходимость формирования нового мировоззрения.

Анализируя проблемы отечественного образования [в связи с выходом российского образования на мировую арену], наряду

с приобщением к мировому опыту и новыми возможностями развития, важно, понимать, что такой выход чреват негативными последствиями, но замкнуться на выяснении национальных интересов и особенностей национального развития уже просто невозможно! Кризис образования имеет общемировой характер, и потому решение проблемы нужно искать, причем, самостоятельно, оно не существует в готовом виде. А заимствования, без которых не обойтись, следует делать с учетом культурно-исторических, социально-экономических и психолого-педагогических факторов. Напомним о проблемном поле философии отечественного образования:

- информационный бум, породивший необходимость пересмотра буквально всего содержания образования;
- информатизация общества, поставившая перед образованием проблему согласованности знаний, полученных в школе и вузе, со знаниями, источником которых являются средства массовой информации;
- функциональная неграмотность, то есть несоответствие полученных знаний изменившейся действительности, обострившая проблему качества образования и усложнившая ее решение – а ведь именно необходимость устранения функциональной неграмотности породила идею непрерывного образования;
- массовое непрерывное образование как способ преодоления возникших социальных и образовательных проблем, следствием необходимым переосмысление многих фундаментальных педагогических представлений;
- смена педагогической парадигмы, то есть поиск педагогики, отвечающей новым условиям и ведущий к ее смене. Возможно, теперь это педагогика, ориентированная на личность. Соединение личностно-ориентированной педагогики с непрерывным образованием стало основой развития массового непрерывного личностно-ориентированного образования.

Создание философии образования, соответствующей реалиям XXI века, будет адекватно лишь в том случае, если четко понять специфику философского подхода к предмету. Анали-

зируя проблематику современной философии образования, можно дифференцировать ее основные концепции:

- определение критериев того, в чем заключается суть философско-образовательной проблематики;
- выяснение функций метазнания об образовании по отношению к ординарному знанию о нем как его совокупной характеристики;
- понимание философии образования как отрасли философии и ответ на вопрос: как соотносятся индивидуально ориентированная философская антропология и социально ориентированная философия образования;
- философия образования представляет собой методологию образования, обеспечивающую проектирование, разработку соответствующих проблем и средств их решения – отсюда важность вопроса о том, какие подходы – системный, типологический, социокультурный и т. п. – реализуются при постановке, проработке и решении проективных и организационных проблем образования.

Вопросы и задания по материалам Темы 10

1. Расскажите об основных функциях философии образования.
2. Как вы понимаете главную задачу философии образования?
3. Что представляют собой основные направления современной философии образования по мнению американских ученых?
4. Что включает в себя проблемное поле философии отечественного образования?
5. Дайте представление об основных концепциях современной философии образования.

Тема 11. Образование и общество, образование и личность

Проблем формирования личности.

Принципы образования.

Гуманистические тенденции и философские идеи современности.

Философско-идеологическая матрица концепции образования.

Исторические требования этнических групп.

Развитие человека как личности и субъекта.

Личностный подход в образовании.

Одной из сложнейших проблем, поднимающихся в трудах и отечественных, и зарубежных философов, является проблема воспитания и формирования личности. Философский анализ систем образования прошлых веков, анализ причин духовного обнищания общества – все это нами рассматривалось выше.

Каждое время имеет такое образование, которое оно заслуживает ... Каковы мы – таково и воспитание, и обучение. Что же такое школа, высшая школа? Внешняя и механическая, внутренняя и субъективная стороны. Урок или лекция, учебник, педагог, учащийся – вот основные внешние стороны или части образования... К сожалению, стоит сказать о принципах образования, которые везде нарушаются:

➤ принцип индивидуальности, требующий, чтобы и в образующем (обучающийся), и в образующем (учебный материал) была по возможности сохранена индивидуальность как драгоценнейшее в человеке и в его творчестве

➤ принцип целостности, требующий, чтобы всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим, пока оно не внедрилось;

➤ принцип единства, на котором может быть построено истинное образование, состоит в требовании, чтобы все образующие впечатления, падающие на данную единичную душу, были непременно одного типа, а не разнородные или не противоположные. Иными словами, они должны идти из источни-

ка одной какой-нибудь исторической культуры, где они все развились друг из друга, а не друг против друга или друг подле друга.

Современное состояние общества, резкий недостаток в нем ярких личностей, критическое положение системы народного образования, бесполезные попытки ее реформировать, ничего не меняя в корне, показывает, что, скорее всего, не верны сами принципы, формирующие личность. *Задачи образования не должны пониматься только как развитие ума и обогащение знаниями.* Эта задача часто просто заменяется догматическим изложением учений, теорий, концепций, сообщением разрозненных знаний из разных областей.

Человеческая цивилизация, это уже понятно практически всем, сможет выжить как образовательная цивилизация, образованная цивилизация, цивилизация образованных индивидуальностей!

Образование является ведущим социогенетическим механизмом, обеспечивающим развитие общественного интеллекта. Оно становится главным воспроизводителем «человеческого капитала». Именно это и заставило рассматривать образование как высший приоритет в системе государственных ценностей и целей.

Предпосылкой для перехода от существующих, функционирующих в данный момент современных образовательных структур к непрерывно образующему обществу является то, что образовательная деятельность выходит далеко за пределы институциональной государственной системы образования в традиционном смысле этого понятия, речь уже давно, в принципе, идет о *переходе от системы образования к образующему образовательному обществу, когда образование «переплетается с жизнью».* Сегодня уже не только учебные заведения, но и другие институты общества начинают выполнять образовательные функции. Общество все более пронизывается образовательной деятельностью и находится в состоянии постоянного самообразования. Становятся привычными термины *образовательная среда, образовательное пространство, образующееся общество,* что означает:

образование предназначено для всех, все учатся и хотят в течение жизни учиться, все умеют учиться и умеют учить. Образовательное общество – это общество, предоставляющее равенство образовательных возможностей и свободу выбора разнообразных форм обучения, предлагаемых как институциональным образованием, так и самой жизнью, каждому члену общества. Это принципиально новая ситуация, когда образование все больше перекликается с культурой.

Мы произнесли слово «новая», но ведь еще в 1972 году ЮНЕСКО обсуждало идею развития воспитывающего общества, в основе которой лежит необходимость одновременного учета социальных процессов образовательного порядка. Поскольку образование является не только средством, но и целью развития человека, оно должно *пропитать* собой всю его жизнь, охватить собой общество. Нужно выйти за рамки системы образования и работать с мыслью о *концепции воспитывающего общества*. Социальная система, которая признает за воспитанием соответствующие его значению место и ранг, вполне заслуживает название воспитывающего общества. Концепция образовательного общества ЮНЕСКО зиждилась на следующих принципах/тенденциях:

- понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, послешкольное, повторное и параллельное образование, объединяющее все его уровни и формы;

- включение в систему просвещения помимо учебных заведений и центров доподготовки формальных, неформальных и внеинституциональных форм образования;

- горизонтальная интеграция: дом – соседи – местная социальная среда – общество – мир труда – средства массовой информации – рекреационные организации, культурные, религиозные и т.д.; между изучаемыми предметами; между различными аспектами развития человека (физическим, моральным, интеллектуальным и т.д.) по ходу отдельных этапов жизни;

- вертикальная интеграция: между отдельными этапами образования (дошкольным, школьным, послешкольным); между

разными уровнями и предметами внутри отдельных этапов; между разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути; между различными качествами развития человека (качествами «вневременного характера»), такими как физическое, моральное, интеллектуальное развитие;

- возможность создания альтернативных структур для получения образования;

- учение в условиях разных поколений: в семье, в обществе.

Гуманистические тенденции вполне соотносятся с философскими идеями современности:

➤ признание большого разнообразия стилей учения, причем, не менее эффективных по сравнению с традиционными;

➤ признание того факта, что образование, протекающее во внеформальных структурах (семье, социальных группах, с помощью масс-медиа), имеет то же самое значение, что и обучение в школе, и даже дополняет его;

➤ стремление к увязке всех форм институционального и внеинституционального образования с общественными потребностями;

➤ признание права на учебу независимо от социально-экономических условий, пола, социального статуса индивидов.

Видимо, уже настоятельно встает необходимость интегрального планирования образования, сориентированного на глобальную концепцию образовательных процессов. И непрерывное образование рассматривается как *средство связи и интеграции*, позволяющее синтезировать ряд элементов в уже существующей системе образования, а идея образовательного общества как *основополагающий принцип организационной перестройки различных звеньев системы образования в направлении ее связи с жизнью*. Однако стоит помнить, что идея образовательного общества не является концепцией, которую нужно навязывать обществу с целью его преобразования – само его развитие обеспечивает условия для реализации концепции непрерывного образования на основе увеличения разнообразия образовательных форм. Со всех сторон звучат предостережения по поводу рискованных

попыток формализовать «спонтанное» обучение и тем самым «заорганизовать» его, поскольку это может привести к разрушению целостности непрерывного образования, взаимосвязи и взаимодополняемости «преднамеренного» и «спонтанного» обучения.

Философия образования, наряду с педагогикой и дидактикой, вынуждена рассматривать и достаточно новое понятие — эдукативные возможности средств массовой информации, которые, на самом деле, чрезвычайно широки и в значительной степени плодотворны, но, по большому счету, с точки зрения философии, еще до сих пор не осмыслены.

В связи со стремительным развитием систем телекоммуникаций и информатики и ростом потока сообщений, распространяемых по всей планете средствами массовой коммуникации, людям в их повседневной жизни все чаще приходится сталкиваться с другими культурами, открывать другие ценности, наблюдать незнакомые им формы поведения и тем самым познавать человечество во всем его многообразии. Трудно заранее определить все последствия этого, однако необходимо готовиться уже сейчас, поскольку все это окажет существенное влияние на жизнь народов и международные отношения. Эта подготовка должна осуществляться далеко не в последнюю очередь в системе образования. Тут беда в том, что инфраструктуры, обеспечивающие новые типы коммуникаций, не имеют институционального характера с выработанными регулятивами, что следует из самой природы этого средства общения. Телевидение может оказывать огромное воспитательное и образовательное воздействие, однако средства контроля за ним выведены из обеспечивающих это воздействие каналов. Субъекты, обладающие полномочиями в управлении средствами коммуникации, могут иметь весьма косвенное отношение к образованию.

Как противостоять в таких условиях глобальным масштабам и тотальности новых коммуникационно-воспитательных воздействий, как выйти за пределы непрерывного потока информации? Для этого, конечно, необходимо разработать меры по

контролю общества за средствами массовой информации, что в современных условиях свободы информации представляется весьма проблематичным (об этом свидетельствует непрекращающаяся полемика о том, какую информацию и художественную продукцию можно и должно давать в средствах коммуникаций); кроме того, и это значимо, значительно важнее научить индивидов умению анализировать информацию, выборочно относиться к ней. Последнее должно быть сформулировано как актуальная задача институционального образования с принятием конкретных мер.

В общем-то образовательное общество можно определить как такой тип организации образования, когда институциональное формальное образование наращивает свой потенциал на базе сложившихся социальных, экономических, производственных институтов, причем стремление к интеграции наблюдается не только со стороны образования, но и самих указанных институтов, поскольку они имеют общие с образовательными учреждениями интересы.

Следствием «размывания» образования, с точки зрения философии образования, является возникновение различных посреднических структур, устанавливающих связи между производством, экономикой и образованием, что свидетельствует о поиске новых форм интеграции образования и других сфер жизнедеятельности (способов проживания), которые были бы вовлечены в более общее «смысловое поле» (выступает ли оно как задача развития и саморазвития личности, повышение эффективности экономики, выживаемость региона и пр. куда образование органически входит просто как элемент). Вот что точно понятно и известно, так это то, что причины углубляющейся взаимосвязи институционального образования с промышленным производством многообразны. Главным образом, они заключаются в образовательной кооперации учебных учреждений с промышленным производством: в системе непрерывного образования и в системе параллельного образования. Специфическими чертами многоступенчатого, многоуровневого образования является то, что студенты часто совмещают

учебу с работой в промышленной фирме. Этот вид обучения служит формой *растворения* профессионального во внеобразовательных структурах, в других социальных институтах и сферах деятельности. Широкое распространение получили и внутрифирменные формы обучения и повышения квалификации специалистов. Становятся популярными институты не университетского сектора (политехнические институты в Великобритании, технологические институты во Франции, региональные колледжи в Норвегии, колледжи штатов в США, младшие колледжи в Японии), цель которых – обеспечить доступ к высшему образованию лицам, не имевшим по разным причинам возможности обучаться в университетах. Эти институты предлагают студентам комплексные курсы, имеющие выход в практику, соответствующие рынку труда; срок обучения рассчитан на два года при невысокой оплате. Кроме того, в системе высшего образования сегодня формируется специальный сектор, финансируемый частными компаниями и фирмами, предоставляющий курсы для подготовки и переподготовки специалистов сроком от трех месяцев до трех лет. Совокупность параллельных образовательных учреждений, позволяющих получить дополнительные знания усилиями бизнеса, научных сообществ и ассоциаций на местах, нельзя назвать системой, но определенная координация их образовательной деятельности осуществляется. Здесь мы можем определить принцип *социоморфности*, суть которого состоит в признании того, что образование в любой стране мира уникально, индивидуально, адекватно системе социальных, экономических, национально-этнических, демографических, культурных и т. д. отношений. Именно эта социоморфность образования позволяет ему наиболее верно соответствовать требованиям развития именно данного общества, с учетом его истории, традиций. Этот принцип позволяет уберечься от попадания в «ловушку» абсолютизации неких общих тенденций развития образования, что приводит и к игнорированию национального опыта развития образования, к «слепоте» по отношению к положительному в национальной системе образования, без инвентаризации кото-

рого не могут быть обеспечены правильные ориентации и качество реформ. Принцип социоморфности (по А.И. Субетто¹⁸⁴) требует ответа на вопрос: насколько адекватна система [российского] образования не каким-то «общим образовательным стандартам», а внутренним потребностям развития¹⁸⁵.

Методология образования вместе с философией выходят на новый уровень, связанный с императивом выживаемости цивилизации в XXI веке. Принцип социоморфности образования реализуется в важнейшем направлении реформ – регионализацией образования. Специфика региональных программ развития образования состоит в том, что, решая общепедагогические задачи, они в то же время учитывают особенности определенного географического и социально организованного пространства и обеспечивают включение региональной системы образования в более широкое образовательное пространство – страны, человечества. Структурными компонентами региональных программ развития образования должны быть следующие:

- ✓ *тщательный анализ социальных, исторических, культурных, демографических, экономических характеристик регионов;*
- ✓ *анализ состояния системы образования;*
- ✓ *выявление и формулирование проблем, подлежащих разрешению;*
- ✓ *составление прогноза преобразования образовательной ситуации;*
- ✓ *определение исходной концептуальной основы преобразований, вытекающих из общих ориентиров и закономерностей, и учет региональных условий и проблем;*
- ✓ *определение стратегических задач формирования единого образовательного пространства, создающего условия для самореализации личности (координация деятельности социальных институтов, имеющих образовательный потенциал;*

¹⁸⁴ **Александр Иванович Субетто** (род. 1938) – российский философ, специалист по социальной философии, философии науки и философии техники, создатель концепции системогенетической философии науки и техники.

¹⁸⁵ Субетто А. И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма). – СПб.: Астерион, 2010.

✓ *вовлечение участников образовательного процесса в преобразование региона и их социальная защита; качество и характер связей с российской и мировой системой образования и т. д.).*

Подобные программы выражают объективную претензию на радикальное преобразование всей деятельности в регионах. В нашей стране идеи создания народной национальной школы, воспитывающей учеников через освоение духовных богатств национальной культуры, традиций и уклада своего региона, школы нравственности и ремесла, стали популярны в связи с созданием проектов возрождения и развития народов России.



В.Д. Шадриков

Каковы же задачи народной школы, рассматриваемой как национальная школа? По мнению В.Д. Шадрикова¹⁸⁶, народная школа по содержанию образования должна являться отражением народной жизни, ее духовности, нравственных идеалов и трудовой деятельности. Народная школа должна отличаться не изменением названия учебных предметов, не введением новых предметов, не национальной аранжировкой общечеловеческих ценностей, а национальной культурой, дополненной и обога-

¹⁸⁶ **Владимир Дмитриевич Шадриков** (род. 1939) – советский и российский психолог, специалист в области психологии труда, педагогической и дифференциальной психологии. Автор теории системогенеза деятельности и теории способностей.

ценной сведениями о культуре других народов. В центр содержания образования народной школы должен быть положен этногенез со всеми определяющими этот процесс факторами: зарождение этноса, его развитие, влияние окружающей среды, история этноса, его отношения с другими народами, формирование государственности, культурное развитие, мораль, нравственность, религия, философия, народные поверья и обычаи, возникновение письменности, литературы, развитие языка, изобразительное искусство, музыка и танец, физическое развитие и физическая культура, народная медицина, прикладные физические упражнения, борьба, быт, домоводство, основные виды трудовой деятельности. В то же время, в содержание образования должны быть включены знания о современном производстве и технологиях, гуманитарные науки, отражающие мировую культуру, всемирная история и география, естественные науки и связанный с ними научно-технический прогресс, техника и технология¹⁸⁷. Рассматривая вопросы методов обучения, В.Д. Шадриков отдает предпочтение этнически обусловленным методам. Он считает, что европейски ориентированная педагогика просто не замечает, а, точнее, не осознает по своему невежеству, какие трудности таятся в обучении аборигенных народов. Смысл образования он видит в том, чтобы предугадать развитие народа, подготовить его к этому развитию: *«Если мы желаем, чтобы тот или иной этнос вступил на путь индустриального развития, мы должны отказаться от современной формы образования аборигенов, а точнее – дополнить аборигенные формы образования формами образования, принятыми в индустриально развитых странах. Если же мы не желаем этого или не видим перспектив подобного развития, то достаточно ограничиться народными формами образования»*¹⁸⁸. Выбор цели и, соответственно, содержания и методов модернизации образования связан с осмыслением реального социально-культурного состояния нации, этноса, осознанием их потребностей в сохранении хозяйственной и культурной самобытности,

¹⁸⁷ Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М., 1994.

¹⁸⁸ Там же.

самоидентификации и обеспечении полноценного, не униженного, существования в мире, теоретически признающем ценность самобытных культур.

Сегодня, как мы видим и знаем, образовательная ситуация резко меняется. Так называемые *неграмотные* подвергли сомнению ценность того самого базового знания, которое им стремятся навязать во имя грамотности. Представители общественных, аграрных, экологических и женских движений утверждают, что господствующая идеология развития подчинила их собственное знание, предпочитая письменное знание устному, научное – изначальному, знание мужчин – знанию женщин, мнение эксперта – мнению крестьянина. Философско-идеологическая матрица концепции образования составляет основу двух наиболее важных функций системы:

- дискредитация исконной культуры и языка [учащихся] как нежизнеспособных в целях подмены их общим знанием урбанистической ориентации;

- подготовка учащихся к последующему профессиональному обучению навыкам ручного труда самой низкой квалификации.

Школе отводится особая «цивилизаторская» роль в этом процессе – главная задача формального образования – разрушить структуру каждого отдельного этноса, фальсифицируя его историю, искажая культуру и отвергая его язык как инструмент, непригодный для современной жизни и «логики» развития.

На самом деле, программы модернизации образования должны основываться на ряде фундаментальных принципов, учитывающих исторические требования этнических групп:

- сохранение, передача и развитие культуры, языка и самобытности этносов;

- обеспечение соответствия образовательных, административных и стратегических функций системы образования конкретным нуждам этнических групп;

- установление постоянных связей между тремя важнейшими социальными институтами: семьей, общиной и образовательным учреждением;

- формирование нового отношения к этносам и поддержка проявлений этнической культуры как неотъемлемой части общенационального наследия.

Становление образовательного общества обусловлено как развитием теоретических представлений, концепций и программ их реализации, так и, может быть, даже в большей степени, самой жизнью, насущными потребностями людей, познавательными запросами индивидов и социальных групп. Появление новых образовательных форм и различных образовательных услуг – ответ общества на осознанные потребности людей. И критерием оценки степени образованности общества может служить не только степень разветвленности разнообразных учебно-воспитательных учреждений (государственных и общественных), не только степень развития каналов, по которым циркулирует информация в обществе, но и степень удовлетворенности индивидов и социальных групп получаемым образованием, его способностью выступать в качестве средства разрешения встающих перед обществом, различными социальными группами и отдельными индивидами проблем.

Развитие единого культурно-образовательного пространства России связано с защитой и развитием культурной самобытности ее регионов, с формированием потребностей и способностей различных субъектов образования к сотрудничеству во благо общества. *Единым, культурным, образовательным и способным к развитию это пространство станет, если будут объединены и учтены потребности всех субъектов, заинтересованных в совершенствовании и развитии образования – региональные управленческие структуры, научно- и культуроёмкие производства, центры культуры, образования, информации, центры бизнеса и торговли, социальные и этнические группы, отдельные граждане.* Вовлечение разных субъектов в проектирование и формирование культурно-образовательного пространства [своего региона] приведет к росту образовательной активности населения, созданию новых форм социальной, политической, духовной жизни, становлению и развитию личности. Так что создание единого культурно-образовательного пространства можно рассматривать как эффективную

деятельность по переводу образования в область приоритетных сфер развития общества в рамках конкретных региональных программ стабилизации и развития. Становление и развитие всех форм институционального, внеинституционального и сознательное использование возможностей окказионального образования является, вероятно, идеалом развития образования в России.

Мы полагаем, что уровень философско-теоретических исследований проблем современного российского образования, разнообразные проекты реорганизации и практические инновации в образовании могут лечь в основу разработки общенациональной федеральной образовательной программы. Наличие такой программы будет иметь принципиальное значение для обеспечения эффективных управленческих стратегических и тактических решений по развитию отечественных образовательных систем.

Процесс образования и воспитания в современном обществе можно рассматривать как рассматриваем как целостный, непрерывный полиструктурный процесс, включающий формирование социального сознания, чувств и поведения при расширении институтами собственно системы образования и другими социально-образовательными институтами своих функций и деятельности как открытой социально-педагогической системы, взаимодействующей с открытой социальной средой в целостном образовательном пространстве. Оптимизация процесса воспитания и образования предопределяется средствами взаимодействия субъектов в целостном образовательном пространстве. В каждой из сфер образовательного пространства – в образовательном учреждении, в семье, вне учебного заведения и семьи – складывается определенная, специфическая ситуация развития, своеобразная психологическая позиция личности. В совокупности все эти сферы составляют индивидуальное образовательное пространство личности как единое поле ее социальной активности. Процесс развития индивида наиболее эффективно осуществляется в сотрудничестве всех субъектов социально-образовательного пространства. При этом взаимодействие становится

заинтересованным, ответственным и партнерским. Механизм воздействия на процесс развития личности и ее социального становления в рамках не только институционального образования, но и всего социального пространства, освоенного личностью и расширения этого пространства с целью самоопределения, самоактуализации и саморазвития определяется средствами социально-педагогической деятельности.

Современная цивилизация поставила множество проблем: социальных, экономических, экологических, духовно-нравственных. Неординарность и неоднозначность состояния человечества связана с глобальными изменениями и парадигмальными трансформациями в системе знаний о человеке, обществе, природе, о мире в целом. Образование, как это вполне ясно всем, качественно характеризует бытие человека и общества – оно фокусирует противоречивый и сложный характер современной эпохи, соединив проблемы материального и духовного, общественного и индивидуального, цивилизационного и культурного, рационального и иррационального, знания и веры, знания и нравственности.

В современном мире образование выступает одной из доминант в жизни человека и общества и входит в главные факторы научного, технического, социального и культурного развития общества.

Итак, во многом благодаря именно образованию, индустриальное общество вступило в этап постиндустриального развития, первичным фактором производства которого становятся знания и ценности человека.

Путь к такому состоянию общества был неоднозначным – человечество встретило [к концу XX столетия] с проблемами глобального масштаба: экологическими, экономическими, социальными, нравственными. Уже исчерпаны прежние основания для развития. Перед обществом и наукой встает задача уяснения приоритетов будущего, поиска в области методологий, технологий, моделей жизнедеятельности, духовно-нравственных ориентиров, выработки адекватных оснований существования общества.

В нашей науке, достаточно молодой и пока идущей вслепую, а не впереди, сегодня виден широкий диапазон исследований: начиная от абстрактных идеалов, целей и принципов и заканчивая конкретными проектами. Современная реальность образования – это реальность разнообразия подходов, уровней исследования, смыслового многообразия и разночтения, динамика возникновения нового. Но ведь, с другой стороны, образование в обществе является достаточно консервативной сферой, что может приводить к экстенсивному его развитию в рамках традиционных парадигм. В такой сложной ситуации образование осуществляется различными субъектами – человеком, обществом, государством, семьей, общественными организациями – частью стихийно, в широкой общественной среде, частью в виде общественно организуемого и нормируемого процесса. Образование – пограничный феномен, который фокусирует в себе невозможность отвлечения и полного абстрагирования ни от антропологического, ни от социально-культурного измерений. Способность к образованию, становлению заложена в человеке, обусловлена изначально. Но процесс образования неизбежно социален. Более того, он был бы и невозможен для отдельного человека, если бы его всеобщность не охватывала общество и все человечество. Заложенная в нас образовательная потенция подвергается сложному воздействию со стороны общества в целом и отдельных его институтов, следовательно, *существование образования в обществе основано на способности человека к формированию, становлению, развитию, что первично, но реализация этой способности связана с социальной формой существования образования.*

Образование локализуется в сфере общественной жизнедеятельности, вырабатывая социальные, культурные, экономические, педагогические, психологические и прочие механизмы реализации образовательных возможностей человека, становления личности. Образование – элемент социальной жизни общества, как экономика, политика, наука, искусство и т. д. Оно приобретает характеристики системы, связываясь с конкретными реалиями общественной жизни. Кроме того, в мире, в обще-

стве постоянно идет глубинный стихийный процесс образования, который неоднозначно связан с целенаправленной деятельностью. Он больше связан с менталитетом, традициями, психологией народа.

В связи с этим и появляются разнообразные смыслы образования, отражающие разнообразие идей, концепций, парадигм, целей, принципов, форм и методов образовательной деятельности. Но зато сужается, локализуется понятие образования. С ним связывают обучение, воспитание, профессионализацию, специализацию, социальные институты, различные деятельности по передаче знаний, умений, навыков. Сегодня терминально закрепляются социологические, педагогические, психологические, профессиональные трактовки образования.

И еще – образование – одно из средств сохранения и личности, и общества как целого, как средство идентификации, воспроизводства социальности, культуры, общественного самосознания. И, наряду с этим, образование закладывает и определяет облик будущего общества и, естественно, будущей личности, то есть имеет двойную направленность: и в прошлое, и в будущее.

В связи с этим, как мы понимаем, с философской точки зрения, *одной из главных функций образования в обществе является функция трансляции, воспроизводства в жизнедеятельность будущих поколений наиболее устойчивых, глубинных констант культуры, знания, опыта, способов и структур деятельности, образцов социальных связей, ценностных норм и установок. Данная функция наследования и трансляции фактически есть способ сохранения общества как целого.*

Для человека – это одновременно адаптация и интеграция, роль которых состоит в культурной социализации индивида, во включении его в круг социальных норм, взаимоотношений, ценностей, традиций, в том числе, и традиций культуры. И, конечно, образование – это развитие общества и развитие личности, способствующие социальному и культурному прогрессу, развитию общественной жизни и общественной деятельности, изменению элементов социокультурности, адаптирующие

общество и индивида к изменяющейся, постоянно трансформирующейся действительности.

Многие явления социальной, культурной, экономической, образовательной жизни общества выходят за пределы традиционных параметров и характеристик, приобретая сегодня свойства и черты, которые дополняют, расширяют или разрушают прежние смыслы.

В обществе наблюдается менее жесткая упорядоченность жизни, разнообразятся ее проявления, трансформируются социальные связи и взаимоотношения, становясь более мобильными, подвижными, многогранными. Изменяется характер и формы связей между отдельными индивидами и социальными группами в целом. К особенностям современной культуры можно отнести культурно-мировоззренческий плюрализм: многообразие, изменчивость, вариативность знаково-символических форм человеческого бытия; видоизменение и появление новых способов, форм освоения мира и жизнедеятельности человека; сосуществование одновременно нескольких мировоззренческих картин мира; неустойчивость ценностного пространства, в котором постоянно наблюдаются процессы отхода от традиций и переориентация ценностей и процессы обратного хода – поиск традиций, но в отдаленном прошлом и т.д. В обществе явно наблюдается отход от универсальности, определенности, целостности и констатация разнородности. Такого рода трансформациям подвержено не только общество в целом, но и отдельные субъекты: человек, социальные группы и институты общества.

Эту ситуацию можно охарактеризовать как одну из стадий перехода к постсовременному состоянию. Значения, смыслы, ценности видоизменяются, дифференцируются, хаотизируются. Происходит распад всевозможных единств. Но это состояние необходимо осмыслить не столько как деструктивное, а как открывающее новые возможности для понимания динамики и неустойчивости современных реальностей.

В противоречивом состоянии находится и образование – наблюдается дисбаланс между трансляционной и развивающей функ-

циями образования. Быстро изменяющееся знание и его объем ставят трудные задачи в его передаче и ассимиляции. И если делать акцент на развивающей функции образования, то как быть с огромным пластом традиционного знания и культуры?

Еще более остро встает проблема образования целостного человека, целостной личности. *Многopроблемная социокультурная составляющая современности, необходимость жесткой профессионализации и специализации, ускоряющееся накопление новых знаний, поступающих в систему образования, не позволяет сосредоточиться на сложных аспектах становления целостной личности.* Эта проблема связана и с разрывом естественно-научной и гуманитарной культуры, существующим не только в обществе, но и в образовании, в профессиональной специализации (а без специализации вообще невозможно современное состояние человека и общества). Ситуация с передачей ценностно-нормативной составляющей культуры тоже противоречива – в силу неустойчивости ценностного пространства.

Все эти сложные процессы непосредственно касаются человека. Современная социализация и инкультурация теперь определяются дискомфортными, стрессовыми формами познания быстро меняющегося мира. Это оказывает влияние на внутренний мир человека.

Образовательные системы – это все те социальные институты, чья цель – образование человека. Образовательные системы, как и любые системы вообще, имеют свою структуру, состоят из определенных элементов, которые взаимосвязаны между собой. Взаимодействие различных элементов образовательной системы или ее подсистем направлено на достижение *общей* для системы цели, общего положительного результата. Обучение, воспитание и развитие личности! Мерилом достижения является результат, который в конце концов всегда надо искать в *личности выпускника*, а не в безличных новообразованиях типа технологий обучения, методик воспитания, организации учебного процесса, создания материальной базы и т. п. Отдельные составляющие образовательной системы, в том числе, например, психологические службы, могут иметь свои

специфические цели, но и они лишь конкретизация и трансформация общей цели в специальные задачи (психологические, педагогические, методические, философско-мировоззренческие и т. д.). Можно сказать, что все элементы образовательной системы не просто включены в процесс взаимодействия, а направлены на достижение целей обучения, воспитания и развития личности.



Человек обучающийся...

Развитие человека, человека учащегося, *homo educandus* как личности, как субъекта деятельности – важнейшая цель и задача любой образовательной системы и может рассматриваться в качестве ее системообразующего компонента. В современной образовательной практике «развитие» не всегда понимается как комплексная задача. Проблемам интеллектуального развития и личностного развития внимание уделяется не в равной мере – первый аспект оказывается важнее. Более того, часто задача «развития» не ставится как таковая, а проблема развития подменяется вопросом о *передаче знаний* учащимся. Все это отражает существование *дидактической доминанты* в современном образовании, что реализуется на практике и имеет свои психологические корни в индивидуальном и коллективном профессиональном сознании педагогов.

Однако образование должно готовить к жизни. А жизнь – это не только академические знания. И социализация не сводится лишь к передаче знаний. Развитие человека как личности и субъекта деятельности обязательно включает в себя:

- развитие интеллекта;
- развитие эмоциональной сферы;
- развитие устойчивости к стрессорам, к стрессогенным ситуациям;
- развитие уверенности в себе и приятие себя;
- развитие позитивного отношения к миру и приятие других;
- развитие самостоятельности, автономности;
- развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования.

Заметьте, в последний пункт входит и мотивация учения! В сумме все эти идеи можно назвать *позитивной педагогикой* или *гуманистической психологией воспитания и обучения*.

Распространенная в науках о личности парадигма «от социального к индивидуальному», конечно, имеет серьезные основания и глубокий смысл. Однако ее прямолинейное понимание и соответствующее развитие лишает человека субъектного начала или же рассматривает его как незначимое. Исходя из таких предпосылок, невозможно построить и подлинную персонологию как науку о личности, и решить ряд педагогических вопросов, и философски обосновать то или иное решение проблем образования. Нельзя не учитывать того, что человек – это прежде всего *субъект* социального развития и, что не менее важно, *активный субъект саморазвития*. Если рассматривать социальность как врожденное свойство индивида, то и процесс социальной адаптации, а он, без сомнения, еще и составляющая процесса образования, следует определить как *активно-развивающий*, а не только как *активно-приспособительный*.



Ш.А. Амонашвили

В процессе исследования вопросов образования можно установить, что одним из наиболее важных его факторов является создание психологических и философских основ педагогической деятельности, того, что явно или скрытно влияет на развитие личности обучающегося, студента или школьника. Основные элементы структуры образования можно рассматривать как элементы самого процесса педагогической деятельности. Методы обучения и воспитания, проблема педагогической коммуникации в обучении, по сути, могут рассматриваться как тождественные. Полнота и глубина педагогического процесса обеспечивается наличием единой цели - становления целостной личности.

Личностный подход в образовании, провозглашенный сегодня ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики, не имеет в пока однозначного понимания, поэтому у самой педагогики и у философии образования есть все основания вести речь о множественности концепций личностно-ориентированного образования. Вот ряд трактовок:

- *личностный подход* на уровне обыденного, массового педагогического сознания понимается однозначно как этико-гуманистический принцип общения педагога и воспитанников

– педагоги придали этому принципу форму так называемой *педагогике сотрудничества*.



В. Ф. Шаталов

Педагогика сотрудничества – направление в отечественной педагогике второй половины XX в., представляющая собой систему методов и приемов воспитания и обучения на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Среди основателей, авторов: Ш.А. Амонашвили¹⁸⁹, И.П. Волков¹⁹⁰, Е.Н. Ильин¹⁹¹, В.А. Караковский¹⁹², С.Н. Лысенкова¹⁹³, В.Ф. Шаталов¹⁹⁴ и др. Все они имели

¹⁸⁹ **Шалва Александрович Амонашвили** (род. 1931) – советский и российский педагог и психолог.

¹⁹⁰ **Волков Игорь Павлович** (род. 1927) – педагог-новатор. Главная новаторская идея И.П. Волкова – создание механизма реализации творческих способностей детей и осуществление педагогического руководства процессом развития индивидуальности каждого школьника.

¹⁹¹ **Ильин Евгений Николаевич** (род. 1929 года) – учитель литературы. Разработал оригинальную концепцию преподавания литературы на основе педагогического общения. Система Ильина стала одной из составляющих педагогики сотрудничества.

¹⁹² **Владимир Абрамович Караковский** (1932-2015) – советский и российский педагог.

большой практический опыт работы в общеобразовательной школе и разработали оригинальные концепции обучения и воспитания.

Основные положения педагогики сотрудничества:

- ❖ отношение к обучению как творческому взаимодействию учителя и ученика;
- ❖ обучение без принуждения;
- ❖ идея трудной цели (перед учеником ставится как можно более сложная цель и внушается уверенность в ее преодолении);
- ❖ идея крупных блоков (объединение нескольких тем учебного материала, уроков в отдельные блоки);
- ❖ использование опор (опорные сигналы у Шаталова, схемы у Лысенковой, опорные детали у Ильина и др.);
- ❖ самоанализ (индивидуальное и коллективное подведение итогов деятельности учащихся);
- ❖ свободный выбор (использование учителем по своему усмотрению учебного времени в целях наилучшего усвоения учебного материала);
- ❖ интеллектуальный фон класса (постановка значимых жизненных целей и получение учащимися более широких по сравнению с учебной программой знаний);
- ❖ коллективная творческая воспитательная деятельность (коммунарская методика);
- ❖ творческое самоуправление учащихся;
- ❖ личностный подход к воспитанию;
- ❖ сотрудничество учителей;
- ❖ сотрудничество с родителями.

Ряд положений педагогики сотрудничества опровергал традиционные системы обучения и воспитания, поэтому данная теория и практика вызвали большую полемику. Однако педагогика сотрудничества дала импульс творческой деятельности многих педагогов, инициировала деятельность авторских школ. В последнее время споры о Педагогике сотрудничества приутихли. Слова *педагогика сотрудничества* стали привычными.

¹⁹³ **Лысенкова Софья Николаевна** (1924-2012) – педагог-новатор.

¹⁹⁴ **Виктор Федорович Шаталов** (род. 1927) – российский и украинский педагог-новатор. Разработал систему обучения с использованием опорных сигналов – взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков и формул с кратким выводом.



С.Н. Лысенкова

Вопрос о педагогике сотрудничества тесно связан с вопросом о роли учителя, педагога. *Роль учителя состоит не в том, чтобы учить, а в том, чтобы помочь ученикам учиться.* Учитель, в первую очередь, должен стать/быть создателем развивающей среды, побуждающей ученика учиться.

Сотрудничество – это совместная работа равных, сотрудника нельзя заставить отвечать или вызвать к доске! Тем более, сотрудника нельзя оценивать. Отсюда: видимо, классно-урочной система в школе и педагогики сотрудничества несовместимы в полной мере. А как быть с вузом?

Педагогика сотрудничества вырабатывает такие приемы, при которых каждый чувствует себя личностью, ощущает внимание педагога лично к нему.

Педагогика сотрудничества предполагает и внутреннюю уверенность педагога в возможностях и способностях каждого обучающегося, доверие его к личностному достоинству и духовной сущности, способность понимать и принимать внутренний мир учащихся без оценочным способом.

Личностно-ориентированная педагогика сотрудничества, в отличие от авторитарно-информативной директивной педагогики, направлена на поддержку, активизацию и обеспечение изначальной познавательной (интуитивно-духовной и интеллектуальной) любознательности и активности учащихся, на инициирование процессов

осмысленного учения. В этой педагогике педагог не транслирует информацию, а учит самостоятельно работать и мыслить.

В педагогике сотрудничества учебное заведение не столько формирует человека, сколько создает условия для его личностного роста, для самостоятельной творческой активности, осуществляющейся из духовной сущности и изначального добра, создает учащимся условия для созидательного творчества, для восхождения к свободе и любви. Личностно-ориентированная педагогика сотрудничества есть обучающее воспитание, обращенное не только к рассудку и памяти, но к сердцу и, следовательно, к совести, нравственному чувству, целостному разуму и духовной силе учащихся.

Главная задача обучающего воспитания – создание условий для творческой самостоятельности и самовыражения, учащихся в их духовно-нравственной, художественной, познавательной, трудовой деятельности. Обучающее воспитание в личностно-ориентированной педагогике сотрудничества направлено на создание условий для осознания, укрепления, актуализации и выражения духовного потенциала человеческой личности, на обретение ею жизнестойкости на духовном, социальном и витальном уровнях бытия.

Главной целью педагогических усилий здесь, как мы уже сказали, становится личность учащегося и ее благополучие. Личностно-ориентированная педагогика создает условия для изучения молодыми людьми того, что имеет для них личностно-практический смысл, включается в их жизненный опыт и способствует осознанному удовлетворению их базисных потребностей. А к базисным потребностям личности относятся:

- **духовные потребности** в любви, добре, красоте, познании истины, мира и человека в полноте, свободе и устойчивости жизни, в понимании, творчестве, общении, самопознании, самостоятельности, самоактуализации и самовыражении;

- **социальные потребности** в самоуправлении, справедливости, солидарности, заботе, творческой самостоятельности, взаимопомощи, поддержке, воспитании;

- **биологические потребности** в достойном человеке поддержании телесного здоровья, комфорта бытовых условий жизни, в воспроизведении здорового потомства, в безопасности и сохранении жизни.

Совершенствование личностно-ориентированной педагогики сотрудничества предполагает изучение и создание мировоззренческих,

педагогических, методических, духовно-психологических условий становления духовно здоровой, целостной, творческой, жизнестойкой самодетельной личности, способной к самостоятельному удовлетворению своих базисных потребностей, самостоятельному мышлению и образованию.

В последние годы появилось немало работ, в которых обсуждается проблема соотношения педагогики и философии образования – вопросы становятся значимыми для многих исследователей, даже для тех, кто напрямую не разрабатывает методологический аппарат педагогики.

Разобраться в проблеме соотношения философии образования и педагогики – это значит найти определенный стимул в развитии педагогической науки. А вот и дидактика. В круг интересов дидактики входит научное обоснование содержания образования, методы его передачи учащимся и организационные формы обучения. Полный цикл дидактического исследования представляется всеми учеными как последовательность трех взаимосвязанных этапов:

- ✓ педагогической интерпретации социального заказа (целей обучения) и определения компонентов содержания образования, усвоение которого приводит к достижению поставленных целей;

- ✓ установления закономерностей процесса обучения (единства преподавания и учения);

- ✓ формулирования нормативов применения средств и методов обучения, выступающих в качестве *научных ограничений*, используемых при конструировании реальных педагогических систем. Вероятно, можно сказать, что то, что традиционно именуется дидактикой, представляет собой совокупность трех различных видов знания и трех различных областей деятельности, описывающих и исследующих один и тот же объект с разных ракурсов и различными методами: философии образования (цели и содержание обучения), теории обучения (структура и закономерности процесса обучения) и педагогической *инженерии* (нормативные принципы организации процесса обучения).

И вот тут возникает истинно философская проблема: вообще-то, похоже, что пока и педагогическая практика, которую многие считают самым убедительным критерием истины, не помогает сделать однозначного выбора. Теоретически можно представить себе ситуацию, когда, например, сначала создаются учебные планы образовательных учреждений в точном соответствии с действующими концепциями и стандартами, затем отбирается достаточное количество учащихся, потом их столько-то лет учат, а далее, в течение определенного срока наблюдают за их жизнью, оценивая результаты обучения. Но это только в теории. Даже если решиться на такой беспрецедентный эксперимент, то кто поручится за то, что по прошествии столь длительного времени условия жизни останутся неизменными, а полученные результаты могут быть использованы для обучения новых поколений? Конечно, что речь идет только о теоретической возможности, поскольку реализация такого сомнительного эксперимента на практике столкнется с целым рядом непреодолимых препятствий.



В.В. Сериков

Область педагогической инженерии в дидактике специфична. Конечно, это еще не проектирование конкретного, специальным образом организованного учебного процесса с уже определенным материалом обучения, последовательностью его изложения, наглядными пособиями и др. Но это уже конструи-

рование с формулировкой тех норм, которым при проектировании реального педагогического процесса должны следовать методисты и организаторы процесса обучения. И эти нормы опираются не только на теорию обучения и ее законы, но и на целевые установки (философию), а также и данные других наук (психологии, физиологии и др.).

С этой точки зрения то, что сейчас формулируется в качестве дидактических принципов обучения, должно быть не продуктом чистой идеологии, не ограничителями, которые направляют и отбор содержания, и развитие теории обучения, а интеграцией, синтезом целевых установок, законов обучения и законов смежных с педагогикой наук, которые устанавливают возможности обучающегося (в том числе, чисто биологические) в рамках учебной деятельности.

Областью научного знания и соответствующей деятельности является лишь то, что лежит между определенным на основе целей содержанием и формулируемыми в конце нормативами, то есть теория обучения, которая обладает системой знаний о законах, свойствах и отношениях исследуемых объектов; специфичностью языка, отличающегося высокой точностью и отвечающего специальным логическим требованиям; возможностью на основе научных экспериментов подтвердить, проверить и оценить те или иные законы и закономерности¹⁹⁵.

Итак, резюмируем:

- личностный подход, видимо, можно рассматривать как принцип синтеза направлений педагогической деятельности вокруг ее главной цели – личности. Все, что происходит в педагогическом процессе, педагогично лишь в той мере, в какой работает на эту цель;

- личностный подход стоит понимать как объяснительный принцип, раскрывающий механизм личностных новообразований в педагогическом процессе. Смысл его в том, что никакие

¹⁹⁵ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. –

М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.

изменения в жизнедеятельности человека не могут быть объяснены без понимания их места и роли в самореализации личности;

- данный подход трактуется как принцип свободы личности в образовательном процессе – в смысле выбора ею приоритетов, образовательных «маршрутов», формирования собственного, личностного восприятия изучаемого содержания (личностного опыта);

- личностный подход стоит трактовать как приоритет индивидуальности в образовании в плане альтернативы коллективному нивелирующему воспитанию;

- ориентация на личность позволяет преодолеть чистый функционализм в построении образовательной системы;

- личностный подход может рассматриваться как построение особого рода педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями), который ориентирован на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида.

Вопросы и задания по материалам Темы 11

1. Каким образом формулируется и рассматривается проблема личности в образовании?

2. Как вами понимаются взаимоотношения образования и общества, в котором оно существует?

3. Что представляют собой гуманистические тенденции и философские идеи современности?

4. Каким образом в современном образовании понимаются и принимаются исторические требования этнических групп?

5. Расскажите о личностно-ориентированном образовании и педагогике сотрудничества.

6. Каким образом идеи педагогики сотрудничества могут осуществляться в практике высшей школы?

Тема 12. Философия и стратегия развития современного образования: управление и менеджмент

Стратегия развития и стратегия управления развитием образования.

Основные задачи в системе стратегии российского образования.

Критерии и параметры взаимодействия составляющих системы образования.

Особенности российской системы образования.

Образовательный менеджмент.

Во всем мире происходят значительные изменения в системах образования. На фоне этих перемен одной из ведущих тенденций в процессе выбора стратегии образованием является его ориентация на человека мыслящего и творческого. Отечественные ученые и практики обращают внимание, как правило, на такие важные, но разнонаправленные аспекты стратегического управления в системе образования *как консервативность образования, кризис образования, модернизация образования, информатизация образования, качество образования, эффективность системы образования, процессы интеграции в мировую систему образования*, что в совокупности предопределяет необходимость разработки новых подходов к формированию концепций и стратегий в данной сфере.

Российская система образования вступила в ту стадию реформирования и модернизации, когда отсутствие разработанной стратегии и философии препятствует ее дальнейшему полноценному развитию. Поэтому вопросы концептуализации понятий и подходов в сфере образования представляют большой научный и практический интерес.

Раскрывая особенности стратегического управления [в системе образования], прежде всего, определим содержание понятий «стратегия» и «управление» с точки зрения современной науки.

Термин «стратегия» состоит из двух греческих слов: «stratos» – войско и «ago» – веду. В военной науке стратегия

означает умение правильно рассчитать и организовать движение войск. В экономической справочной литературе стратегия рассматривается как искусство руководства, общий план ведения этой работы, исходя из сложившейся действительности на данном этапе развития; как способ использования средств и ресурсов, направленных на достижение целей развития и учитывающий условия внешней среды, а также такие факторы как неопределенность, случайность и риск.

Стратегия – это главное средство достижения генеральной цели; неотъемлемая часть процесса принятия решений о направлениях развития; комплекс установок, правил принятия решений и способов перевода системы из старого (существующего) положения в новое (целевое) состояние, обеспечивающее эффективное выполнение ее предназначения (миссии).

Главная черта стратегии – не временное, текущее приспособление к неблагоприятным условиям, а постоянное и активное отношение к внешнему окружению. Стратегия не является планом или его аналогом. Стратегия – «образ действий», который руководство будет использовать при достижении генеральной цели.

В свою очередь, «управление» – это умение добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект, мотивы поведения других людей; процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь поставленных целей; процесс целенаправленного воздействия субъекта управления на объект управления для достижения определенных результатов.

Несмотря на различие подходов к определению понятия «управление», мы полагаем, что основная задача управления – это руководство людьми, координация их деятельности для достижения конкретной цели.

Стратегическое управление нередко рассматривается как пять основных постоянно реализуемых задач:

- определение сферы деятельности и формирование стратегических установок;

- формирование стратегии для достижения намеченных целей;
- реализация стратегического плана;
- оценка результатов деятельности;
- изменение стратегического плана или методов его реализации.

Большинство исследователей считает, что стратегия – специфический процесс управления организацией.

Но понятие *стратегического управления* в системе российского образования коренным образом отличается от стратегического управления какой-либо организацией и определяется, прежде всего, государственной политикой в сфере образования и тем, что образование рассматривается [в России] как часть социальной сферы, чем принципиально отличается от западноевропейского подхода, где образование рассматривается как производственная отрасль.

Государственная политика Российской Федерации в области образования направлена на создание новой национальной модели системы образования с учетом складывающихся политических, экономических и социально-правовых условий. Правовой основой законодательства применительно к образованию являются положения, закрепленные в ст. 43 Конституции РФ, устанавливающие право на образование. Конституция РФ гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Каждый гражданин РФ вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.

Согласно Закону Российской Федерации, организационной основой государственной политики Российской Федерации в области образования является Федеральная целевая программа развития образования.

Система образования представляет собой совокупность взаимодействующих параметров:

- преимущественных образовательных программ различных уровней и направленности, федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований;
- сети реализующих их образовательных учреждений и научных организаций;
- органов, осуществляющих управление в сфере образования, и подведомственных им учреждений, и организаций;
- объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования.

Государственное управление в сфере образования осуществляют в пределах своих полномочий федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации. К федеральным органам исполнительной власти, осуществляющим государственное управление в сфере образования, относятся федеральные органы исполнительной власти, осуществляющие функции по выработке государственной политики, нормативно-правовому регулированию, контролю и надзору, управлению государственным имуществом и оказанию государственных услуг в сфере образования, а также федеральные органы исполнительной власти, в ведении которых находятся образовательные учреждения. В муниципальных районах и городских округах управление в сфере образования осуществляется соответствующими органами местного самоуправления.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что на верхнем (первом) уровне управления системой образования находятся федеральные органы государственной власти; следующий (второй) уровень – это органы государственной власти субъекта Российской Федерации; третий уровень – органы местного самоуправления муниципальных районов и городских округов, четвертый уровень – подведомственные им учреждения и организации.

Таким образом, концепция стратегического управления в сфере образования есть результат взаимодействия нескольких субъектов управления, цели и задачи которых – *внимание!* – из-

начально могут не совпадать. Кроме того, эти субъекты имеют различные возможности (организационные, кадровые, финансовые, информационные) реализации стратегических программ и проектов. То есть, по сути, мы не можем сегодня говорить об универсализации стратегических целей, равной доступности образования и обеспечения его качества для всех граждан страны.

Конечно, изменения происходят: изменение содержания образования; обновление содержания высшего образования; развитие современных информационных технологий в сфере образования; создание системы непрерывного образования; повышение качества общего среднего образования; повышение конкурентоспособности российского образования; повышение доступности высшего образования по социальным и территориальным основаниям; совершенствование структуры системы образования; повышение инвестиционной привлекательности сферы образования. Однако, задача формирования новой философии и новой стратегии развития системы образования пока не ставится.

Занимаясь не только педагогикой, но и философией образования, мы четко понимаем, что наиболее важно сейчас создание механизма устойчивого развития системы образования России и обеспечение удовлетворения на этой основе социальных и экономических потребностей страны, личности, общества и государства. Расширение доступности, повышение качества общего и высшего образования, повышение его эффективности планируется достигнуть на основе научного обоснования выбора вариантов решения проблем и оценки рисков, модельной и экспериментальной апробации альтернативных вариантов, широкого обсуждения в обществе возможных последствий реформ и смен образовательной парадигмы, мониторинг исполнения решений и возможность корректировки действий.

Методологически вроде все верно, но здесь есть проблема ресурсного обеспечения механизма устойчивого развития системы образования в каждом конкретном регионе и стране в целом...

Стратегические цели государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года определены [в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, утвержденной Постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. №751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации»], однако они носят лишь общий характер:

- создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности;

- укрепление демократического правового государства и развитие гражданского общества;

- кадровое обеспечение динамично развивающейся рыночной экономики, интегрирующейся в мировое хозяйство, обладающей высокой конкурентоспособностью и инвестиционной привлекательностью;

- *утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики.*

О том, насколько успешно реализуются эти цели можно судить, например, по международным рейтингам российских университетов. В Шанхайском рейтинге (рейтинг Шанхайского университета (Shanghai Jiao Tong University)) лучший из российских вузов – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ) – не поднимался выше 60-го места

Большее половины выпускников российских вузов работает не по специальности. Все опросы работодателей показывают растущую неудовлетворенность качеством вузовского обучения и отсутствием связи между образованием и рынком труда.

Высшее образование в России, к тому же, по-прежнему, недофинансировано. Поступления из государственных и негосударственных источников составляют около одного процента ВВП. В Европе эти расходы находятся на уровне двух процентов, а в США – трех. Если же учесть многократную разницу в абсолютном значении ВВП между Россией и другими страна-

ми, то получится десятикратное расхождение в объемах финансирования!

Если размеры зарплат профессоров в США составляют примерно от \$63 тыс. до \$136,3 тыс. (в среднем, \$101,7 тыс.) в год, то в России средняя зарплата профессора или доктора наук, рассчитанная по Единой тарифной сетке с учетом надбавок за должность и доплат за ученую степень, составляет, в среднем, 14500 рублей в месяц (или около \$6,3 тыс. в год). Разрыв очень уж заметен...

Особенности стратегического управления системой образования определяются принципами функционирования, миссией, необходимостью выполнения особой социально значимой функции в современном обществе и направлениями развития, соответствующими потребностям общества, государства и личности на долгосрочную перспективу с учетом географических, культурно-исторических и ресурсных возможностей регионов.

Российская система образования обладает рядом особенностей:

- все еще несет на себе отпечаток советской системы;
- является средоточием сильного и разнообразного, но во многом недооцененного и невостребованного интеллектуального ресурса, характеризующегося, с одной стороны, креативностью и восприимчивостью ко всему новому, а с другой – неверием в возможность реализации новых идей и проектов;
- ответственность за развитие системы возлагается непосредственно на государство (в лице органов управления образованием), решения и действия которого далеко не всегда совпадают с ожиданиями профессионального сообщества;
- система регламентации образовательной деятельности опирается на стандарты и требования, которые жестко фиксируют образовательную деятельность, как по срокам, так и по содержанию;
- неоднородность структуры интересов системы с активно взаимодействующей управляющей и управляемой системами.

Стратегическое управление в системе современного российского образования, вероятно, все же должно основываться на

следующих принципиальных положениях [независимо от территории]:

- признание образования как важнейшего социального института и специфической отрасли экономики, обеспечивающих всем гражданам, проживающим в стране, равные условия для получения высокого уровня образования, как основы благосостояния личности, ее социальной мобильности;

- обеспечение динамики развития системы образования на основе общемировых тенденций развития образования, всеобщности и вариативности образования, самореализации каждой личности, ее положительной мотивации к получению образования, подготовленности к выбору профессии, дальнейшему самообразованию в соответствии с запросами личности и общества;

- признание образования стратегическим ресурсом устойчивого развития страны как поликультурного пространства, обеспечивающим сочетание национально-региональных, межрегиональных, общероссийских и международных интересов при решении комплексных проблем образования.

Да, искусство стратегического управления заключается в создании и отладке такой образовательной инфраструктуры, которая задавала бы векторы инновационного развития, готовя людей к экономике будущего; реагировала на изменения рынка труда и одновременно решала задачи, связанные с передачей культурных и социальных норм и стандартов общественной жизни. Инновационный подход к реформе образования основан на представлении о том, что система образования не столько подстраивается под рынок труда, сколько сама является источником новых идей, инновационных решений, прорывных технологий.

Стратегическое управление в системе современного образования является, по сути, новой философией управления, включающей динамическую совокупность взаимосвязанных управленческих процессов принятия и осуществления решений с целью сохранения конкурентных преимуществ системы в долгосрочной перспективе.

Говоря о философии управления, мы имеем в виду систему взглядов на менеджмент и менеджеров, которые, с одной стороны, руководствуются определенными идеями и концепциями, а с другой – результатами научных исследований и обобщениях опыта практикующих менеджеров – в нашем случае – в образовании и управлении образованием. Важным аспектом такой философии является то, что эти взгляды в определенные периоды являются доминирующими и воспринимаемыми большинством теоретиков и практиков (что характерно для любой идеологии и философской парадигмы). 70-80-е годы прошлого века часто называют временем «управленческой революции». Не в последнюю очередь это связано с тем, что мир вошел в постиндустриальную или, что более точно – в информационно-технологическую эпоху, и это стало важнейшим фактором влияния на современную философию управления.

Говоря об элементах современной философии управления в образовании, было бы неплохо сравнить принципы, которыми руководствовались менеджеры первой половины и середины XX века, с принципами, которые вырабатывались, начиная с 1990-х годов в связи с «Новые» принципы управления отнюдь не отвергают «старые», они, скорее, в чем-то дополняют их. Здесь важно понимать, что из элементов философии управления выходит на первый план, что должно восприниматься управленцами как доминанта собственного поведения и поведения сотрудников, педагогов и администрации. Да, в самом деле, ряд принципов (точнее, трактовка этих принципов классическим менеджментом) выглядит сейчас устаревшим и «немодным». Но потому-то и говорят об изменениях философии менеджмента, что многие традиционные понятия наполняются новым смыслом или изменяются вообще. Философия управления может проявляться не только на уровне системы взглядов, пусть даже и общепринятой. Есть так называемый институциональный уровень философии управления, отражающий взгляды и принципы, характерные для регулятивных, государственных подсистем социума. Такая философия гораздо более жестко связана с господствующей общественной и

государственной идеологией, она фактически формируется под ее влиянием.

Образовательный менеджмент сегодня (как отрасль) можно отнести и к *менеджменту государственных социально-экономических систем*, то есть управлению организациями и предприятиями, чья деятельность связана с осуществлением основных государственных функций – министерствами, муниципалитетами, правоохранительными структурами и т. д. Источником их функционирования практически полностью является внешнее, как правило, государственное (муниципальное) финансирование, и к *менеджменту некоммерческих организаций*: управлению организациями, которые ориентированы, прежде всего, на удовлетворение разнообразных социальных потребностей, оказание так называемых социальных услуг. Источниками их финансирования могут быть и бюджеты (государственные и муниципальные), и средства, получаемые от потребителей услуг, и разнообразные взносы внешних контрагентов, не являющихся потребителями их услуг (других организаций и людей). Видимо, действительно, сюда и относятся большинство образовательных учреждений – большинство из них институционально является частью государственной социально-экономической системы. Образовательная сфера не является элементом системы государственного управления, она – главный исполнитель социально-государственного заказа и получатель определенной доли государственного (муниципального) бюджета, направленной на обеспечение исполнения данного заказа. При этом, согласно российскому законодательству, образовательные организации не могут ставить в качестве цели своей деятельности извлечение прибыли – основная деятельность таких организаций направлена исключительно на удовлетворение одной из социальных потребностей (образовательной) и оказание соответствующих услуг. И, наконец, функционировать такие организации могут не только за счет госбюджета, но и за счет потребителей своих услуг, а также благодаря иным внешним финансовым поступлениям. Специфика образовательного менеджмента обусловлена рядом факторов:

- образовательный менеджмент – это управление «производством» услуг;
- образование как «производство» носит социальный и полифункциональный (многоцелевой) характер;
- образование и, соответственно, образовательный менеджмент, оперируют специфическими технологиями;
- образование базируется на особом экономическом фундаменте.

Отметим основные направления развития образовательного менеджмента:

- рациональное сочетание рыночных подходов и государственного регулирования;
- расширение практики платных образовательных услуг;
- оптимизация использования бюджетных средств и маркетинговое управление;
- широкое использование стратегического планирования и управления в деятельности образовательных организаций;
- постоянная корректировка целей образовательных организации как реакция на изменения внешней среды;
- достижение стратегических и оперативных целей организации за счет оптимального распределения материальных, трудовых и финансовых ресурсов;
- разработка и применение новых методов и приемов управления, позволяющих более гибко адаптироваться к изменениям внешней среды – маркетинговое управление, проектные команды, рабочие группы и пр.;
- резкое повышение уровня квалификации и управленческого искусства, постоянная забота об обновлении и повышении квалификации педагогов;
- использование в практике управления оптимальных решений, выбранных на основе тщательного анализа альтернативных вариантов решения проблем;
- совершенствование структур управления за счет большей децентрализации функций;

- максимальное использование инноваций, экономических методов, компьютерной техники, развитие информационных систем, широкое использование глобальных информационных сетей;

- привлечение сотрудников к управлению.

Итак, российская система образования сегодня находится в процессе реформирования, изменения, осовременивания, как принято говорить, в процессе модернизации. Несмотря на то, что мы уже на новой ступени, решение таких проблем, как глобализация, создание единого европейского культурно-образовательного пространства, сохранение национальной самоидентичности, остаются по-прежнему актуальными.

В сложившихся условиях, когда роль образовательных организаций в формировании личности социально зрелой и социально ответственной четко определена [Федеральным законом «Об образовании в РФ»], возрастает ответственность командно-административной части, особенно в ситуации укрупнения образовательных учреждений и сокращения численности состава управленческих команд. Руководителям образовательной организации необходимо в такой ситуации следовать разработанной стратегии, отражающей сохранение индивидуальности образовательной организации, ее миссии, но вписывающей образовательное учреждение в современное единое социально-культурное образовательное пространство и страны, и своего региона, и рассчитанной на дальнейшее развитие и экстраполяцию сложившихся тенденций в мировом сообществе.

Управленческим командам невозможно обойтись без инновационных технологий управления, тем более, что сегодня вновь возрастает интерес к личности как единственному наиболее чувствительному ресурсу управления. Система менеджмента качества образовательных организаций в настоящее время является одним из важнейших механизмов внутренних гарантий качества образования. Наличие и эффективность такой системы входят в число показателей государственной аккредитации, используемых при комплексной оценке, например, образовательных учреждений высшего образования.

Кончено, положительный эффект от модернизации системы образования заметен, хоть скепсис не ослабевает, и проблемными зонами остаются:

- ориентация на омоложение кадрового состава образовательной организации без учета качественной составляющей;
- «старение» высококвалифицированного преподавательского корпуса;
- отставание материально-технической базы от потребностей и формализм в обеспечении уровня материально-технического обеспечения, неэффективное использование ресурсов;
- снижение общественной значимости и привлекательности научно-педагогического труда;
- низкий уровень социальной обеспеченности обучающихся;
- снижение международного авторитета российской высшей школы

Административно-управленческим командам образовательных организаций приходится преодолевать сложности – необходимо уже точно:

- ✓ получение специального управленческого образования, чтобы соответствовать требованиям единого квалификационного справочника в системе образования и нивелировать теоретические пробелы при богатом управленческом опыте, что ведет за собой высокую степень нагрузки и, как следствие, может вести лишь к небольшому эффекту от использования инструментов социального управления;
- ✓ ликвидировать непоследовательность стратегического и оперативного планирования;
- ✓ устранять ошибки в прогнозировании последствий применения методов социального управления и технологий стратегического планирования.

В деятельности образовательных организации по созданию системы управления качеством образования достаточно ярко выявлены следующие противоречия:

- между потребностью в «понимающем» управлении образовательной организацией и привычкой к авторитарному стилю руководства;
- между востребованностью в высококвалифицированных специалистах различного профиля, соответствующих требованиям ФГОС (ФГОС-3+ и будущему ФГОС-4), и переизбытком специалистов на рынке труда;
- между потребностью в системе эффективных мотивационных мероприятий и возможностями образовательной организации в ресурсном обеспечении данной потребности;
- между потребностью в обеспечении высокого уровня профессионализма педагогических кадров и возможностями по обеспечению данного критерия качества образования;
- между усовершенствованием системы менеджмента качества образования и традиционностью мышления.

Среди проблем системы качества высшего образования иногда выделяют внедрение многоступенчатой системы подготовки. Работодатели и потребители системы образования не видят принципиальных различий в дипломах лицеев, колледжей; бакалавриате и магистратуре, несмотря на существующие серьезные методические разработки, нормативную поддержку, наличие нормативно закреплённых квалификационных характеристик, учебных планов и программ обучения. Взаимодействие системы высшего образования и работодателей представлено не только обеспечением рабочих мест высококвалифицированными кадрами, но и выстроенной системой организации производственной практики на местах, обеспечения модульной системы обучения, стажировок – но все это не обеспечивает в полной мере формирование профессиональных компетентностей у выпускников вузов. Явно заметна сложность в оценке качества образования, затруднения в ориентации высшей школы на процессы в экономике, укрупнение, объединение и структуризация в системе профессионального образования.

Среди факторов, определяющих развитие современной российской системы образования, и на практическом уровне, и

на уровне философского подхода к образованию, наибольшее значение приобретает именно обеспечение качества образования – то, что проявляется непосредственно в самой личности, развитии духовно-нравственных, креативных возможностей, отражающихся в деятельности, направленной на созидание. Велика роль образования – оно и призвано обеспечить формирование личности, готовой к осуществлению качественных преобразований уже в области профессиональной деятельности.

Образование проектирует наше будущее, становится ресурсом, инструментом и механизмом развития общества. Создание и укрепление рыночной экономики, модернизация в системе высшего образования, возникновение конкурентной среды на российском рынке образовательных услуг, что обусловлено выходом на зарубежные вузы и укрепление позиций негосударственных учебных заведений, обнажают проблемы [качества] образования и создание системы его стратегического менеджмента.

Практическая составляющая процесса современного обучения, так же, как и теоретическая, входят в ведущий компонент подготовки будущих профессионалов. Образовательные организации сегодня и сами должны способствовать установлению партнерских отношений с предприятиями (местами практик), учитывать их потребности и требования. В процессе прохождения учебной и производственной практики студенты должны точно увидеть реальные условия будущей профессиональной деятельности, участвуя в совместной работе с опытными специалистами.

Социальное партнерство вузов оказывает огромное влияние на уровень и качество подготовки выпускников и непосредственно на качество организации образовательного процесса. В результате сотрудничества вузов с научно-исследовательскими институтами, с профильными предприятиями появляется возможность обеспечивать содержание образования на уровне понимания реальных производственных процессов и внедрять научные разработки (современная техника и технологии) в

образовательный процесс, что, в свою очередь, будет способствовать эффективной адаптации студентов и выпускников к профессиональной деятельности; обеспечивать возможность развития способности к овладению новыми технологиями в короткие сроки; развивать креативный потенциал; создавать условия для раскрытия творческих способностей, разработки управленческих решений.

Во всех образовательных структурах сегодня осуществляются инновационные процессы. Инновационные процессы в образовании предполагают соответствие системы образования и отдельных ее составляющих потребностям личности и общества в целом; нацеленность образования на прогрессивное развитие общества; явную социальную направленность. Все это, кстати, требует еще и создание новых типов образовательных учреждений, систем управления, новых технологий, методик и форм образования.

Эффективность образовательного процесса, обеспечение качества образования, обеспечение высокого уровня подготовки кадров – эти аспекты системы высшего образования были актуальны всегда и особенно в условиях обострения конкуренции в сфере образовательных услуг. Интерпретируя понятие качества образования, можно и нужно говорить об обеспечении сформированности компетенций в сфере профессиональных знаний, о характере и уровне образования в целом, об организационной культуре, ролевой и функциональной готовности к деятельности, о способности к распознаванию и пониманию проблем и творческому поиску их адекватного решения.

Итак, нам все же понятно, что, несмотря на все трудности, система российского образования выжила и продолжает выживать и сохранила свой относительно высокий мировой статус. Более того, наше образование не только сохранилось, но и приобрело новые качества: стало более мобильным, демократичным и вариативным. Появилась реальная возможность выбора типа учебного заведения, уровня изучаемых программ, степени и характера помощи. Следует подчеркнуть, что образование выжило именно потому, что оно обновлялось, прово-

дился настойчивый [и продуктивный] поиск новых вариантов, нового содержания и средств обучения и воспитания.

Сам *кризис образования* развился, собственно говоря, на фоне кризиса детства, который проявляется обычно в сокращении рождаемости, высоком уровне заболеваемости, росте преступности несовершеннолетних, бродяжничестве, социальном сиротстве (при живых родителях), появлении большой группы подростков и молодых людей, которые не учатся и не работают. Вместо акселерации в последние годы наблюдается «*децелерация*» – замедление темпов роста и развития молодого поколения. Социологи фиксируют снижение ценности детства, потребности общества в детях!

Кризис образования, как и кризис всей социальной сферы, не является фатальным, вполне вероятно, что это кризис обновления, а, обновляясь, система образования и воспитания стремится его преодолеть.

Анализ социальной ситуации, практики преобразований, мирового педагогического опыта с позиции современных научных подходов позволяет нам наметить новые ориентиры развития образования, философию и стратегию его обновления. Полагаем, что эти стратегические установки и составляют ядро нового педагогического мышления как важнейшего условия успеха преобразований.

Сегодня можно сказать, что, прежде всего, уже происходит и произошло серьезное изменение целей образования, а, следовательно, и критериев его эффективности. Не качество знаний, как таковое, и, тем более, не объем усвоенных знаний и умений, а развитие личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к сложностям жизни становятся ведущей целью образования, которое не ограничивается рамками школы и вуза, а выходит далеко за их пределы. Хотя, конечно, наша образовательная система пока все еще ориентирована на знания, умения и навыки как конечную цель, как результат. Уровень знаний служит основным критерием при выпуске из школы, при поступлении в вуз. «Культ знаний» – идеал, к которому стремится школа. Но ведь еще древние утверждали:

многознание уму не научает. Наши школьники и студенты, судя по данным ЮНЕСКО (участие в международных олимпиадах, конкурсах, выставках), занимают по предметным знаниям и умениям места где-то во втором десятке. Мы отстаем в этом отношении от Южной Кореи, Тайваня, Швейцарии, Венгрии, ряда других стран, но заметно опережаем США, Англию, Францию, Германию и другие развитые страны. Казалось бы, не так уж плохо... Но вот по развитию творческого интеллекта эксперты отводят нам куда более скромное место. Парадокс? Но на деле все объяснимо – знания сами по себе еще не обеспечивают развития, даже интеллектуального. А ведь современные цели обучения охватывают не только развитие интеллекта, но и развитие эмоций, воли, формирование потребностей, интересов, становление идеалов, формирование черт характера. Знания – основа, плацдарм развивающего обучения, промежуточный, но не итоговый результат. Все обучение должно быть ориентировано на развитие личности и индивидуальности молодого человека, на реализацию заложенных в нем возможностей. От знаниецентризма наше образование должно прийти к человекоцентризму, к приоритету развития, к личности каждого обучающегося – в этом великая и новая философия современного образования. Обучение в этом плане выступает как способ реализации воспитательных задач, как его часть, а вся образовательная система должна стать широким полем для жизнедеятельности, утверждения и развития человека и включать в себя и семью, и внешкольные или вневузовские учреждения, неформальные контакты и т.д. *Ведущая задача в России – задача самоопределения и самореализации личности, а уж за ней идет задача развития гражданского общества, укрепления и совершенствования правового государства.*

Меняется и культурологическая база образования, причем, сразу по нескольким направлениям:

- значительное, явственное увеличение культуроемкости образования, основой которого становится вся мировая и отечественная культура, а не идеологически отфильтрованная ее часть – содержанием образования становится не только полу-

ченное знание, но и сферы достижений всего человечества, далеко выходящие за рамки науки: искусство, традиции, опыт творческой деятельности, религия, достижения здравого смысла;

- повышение роли гуманитарного знания как основы развития, как содержательного «ядра» личности;

- движение от обязательного, одинакового для всех содержания к вариативному и дифференцированному, и, в предельном случае, к индивидуализированному; от единого государственного, официально утверждаемого содержания к оригинальным авторским программам, курсам и учебникам (с обязательным сохранением единого образовательного ядра, определяемого обязательным минимумом и государственными стандартами);

- утверждается подход к отбору и оценке содержания с точки зрения его образовательного и развивающего потенциала, способного обеспечить:

- формирование у обучающихся адекватной научной картины мира;

- гражданского сознания;

- интеграцию личности в систему мировой и национальной культур;

- содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми;

- сегодня ставится задача сформировать у обучающихся целостную картину мира, помочь им [на основе общечеловеческих и национальных ценностей] выявить личностные смыслы в изучаемом материале, передать молодому поколению лучшие традиции, творческие способности;

- обозначилось движение от унифицированных форм организации образования (средняя общеобразовательная школа и пр.) к разнообразию форм образования и типов образовательных учреждений: гимназии, лицей, колледжи, частные школы, высшие профтехучилища, комплексные образовательные учреждения типа сад-школа, лицей-колледж-вуз и т.д., и чрезвычайно актуальными стали поиски в области модернизации и

обновления учебных заведений, образовательных организаций с тем, чтобы они были адаптированы к возможностям развития и потребностям разных категорий обучающихся;

- преодолевается абсолютизация урока/лекции/семинара как единственных установленных форм организации обучения. Проводятся практикумы, диспуты, обучающие игры – внедряются интерактивные формы обучения;

- осознается, хотя и очень постепенно необходимость перехода от массового обучения к дифференцированному – не в смысле отказа от коллективных форм работы, а в смысле индивидуализации и уровневой дифференциации программ и методик, учета потребностей и возможностей каждого обучаемого;

- осознается необходимость перехода от запаздывающего образования к опережающему, хотя эту проблему решить в рамках отдельного учебного заведения невозможно – это связано с возрастающей многофункциональностью образования в целом как социальной сферы и каждой его ячейки, то есть отдельного образовательного учреждения;

- наряду с ведущими традиционными функциями – образовательной, воспитывающей и развивающей – образованию приходится практически полностью брать на себя функции преемственности и передачи культуры и культуротворчества, социальной защиты педагогов и обучающихся; выполнять роль социального *стабилизатора* и *катализатора* социально-экономического развития;

- в последние годы расширяется поисково-исследовательская функция учебных заведений;

- идет постепенный переход образования и воспитания на диагностическую основу, чему способствует становление психологических служб в образовательных учреждениях;

- утверждается новое понимание стандартов в образовании не как обязательной унификации требований, а как единого базиса, обязательного минимума знаний, уровня минимальных требований и ограничителя учебной нагрузки;

- формируется тенденция повышения роли регионального и местного (муниципального, общинного) факторов в образова-

нии. Как показывает опыт многих стран, да и отечественные традиции, община – объединение людей по месту жительства (по принципу соседства) – является заинтересованным и заботливым хозяином образовательного учреждения как социального центра;

- идет довольно интенсивный переход от уже почти полностью разрушенного регламентированного, авторитарного воспитания к гуманистическому, ненасильственному, свободному воспитанию, основанному на добровольном выборе форм деятельности, инициативе и взаимном доверии педагогов и обучаемых, воспитанников. Воспитание переориентируется на общечеловеческие ценности, на идеи и идеалы гуманизма и милосердия.

Вопросы и задания по материалам Темы 12

1. Каковы аспекты стратегического управления в системе образования?

2. Что представляет собой система образования, если ее рассматривать как совокупность взаимодействующих параметров?

3. Расскажите о стратегических целях государственной политики в области образования.

4. Расскажите об особенностях российской системы образования.

5. Каковы принципиальные положения стратегического управления в системе современного российского образования?

6. Расскажите о специфике и основных направлениях развития образовательного менеджмента.

7. Что такое *проблемные зоны* образования?

8. По каким направлениям меняется культурологическая база образования?

Примерная проблематика семинаров по Модулю III

- Проблемы функционирования и развития образования.
- Изучение сущности и содержания образования, его места, роли и условий изменений в ходе глобализации.
- Основные функции современного образования.
- Направления философии образования и проблемное поле.
- Стратегия развития и стратегия управления развитием образования.
- Особенности российской системы образования.
- Образовательный менеджмент.

Литература для подготовки к семинарским занятиям

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998.
2. Гончаров М.А. Основы менеджмента в образовании. – М., 2008.
3. Гребенюков В.И. (ред.) Менеджмент вуза: от педагогического института к университету. – Нижневартовск: изд. Нижне-варт. гос. ун-та, 2014.
4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003.
5. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Владос, 2000.
6. Николаева Л.Ю. Философия образования. – М.: Мир науки, 2014.
7. Степашко Л.А. Философия и история образования. – М.: Флинта, 1999.
8. Чапаев Н.К., Верещагина И.П. Философия и история образования. – М.: Академия, 2015.

Модуль IV

Философия образования и современные образовательные технологии

Тема 13. Философские основы педагогических технологий

Философские позиции в содержании образования.

Попытка классификации педагогических технологий по философскому основанию.

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс.

Образование, естественно, отражает состояние всего общества и общественного сознания. И не может существовать вне политики, вне идеологии, не придерживаться никакой философии. Отсюда следует, что и любая общепедагогическая образовательная технология основывается на определенном (осознаваемом или, возможно, не осознаваемом ее субъектами) философском фундаменте. Философские положения выступают как наиболее общие регулятивы, составляющие методологическое обеспечение педагогической технологии.

Наиболее заметен философский фундамент в технологиях, в которых само его формирование входит уже в систему целей (религиозное воспитание, гуманистическая педагогика и др.).

В содержании образования, в содержании учебных дисциплин философские позиции очень заметны, хотя в идеологической направленности различных учебных дисциплин часто нет единства, общей философской основы, поэтому содержание образования, особенно школьного, и не приводит к формированию у учащихся целостной картины мира, отличаясь пестротой, разрозненностью и эклектичностью.

В методах и средствах обучения обнаружить философскую основу гораздо трудней – одни и те же методы могут применяться в технологиях, совершенно противоположных по идеологии. Поэтому настоящая технология является просто гибкой,

приспосабливающейся к той или иной философской основе (игровые технологии).

Философских направлений, школ, течений, концепций, которые в той или иной степени находят отражение в образовательном процессе, великое множество. Дать классификацию педагогических технологий на основе всего этого множества чрезвычайно трудно.



Л. Фейербах

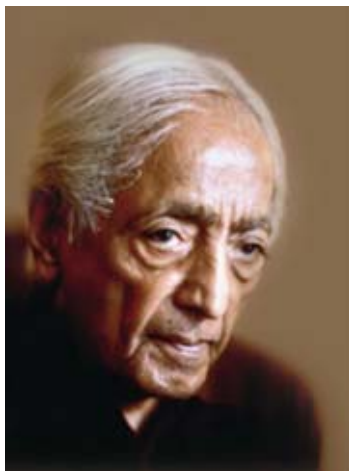
Отметим несколько альтернативных общественно-научных философских направлений, наиболее ясно выступающих в концепциях педагогических технологий:

- материализм и идеализм;*
- диалектика и метафизика;*
- сциентизм;*
- технократизм и природосообразность;*
- гуманизм;*
- антропология/ антропологизм;*
- фрагматизм;*
- религиозная философия;*
- экзистенциализм;*
- эзотеризм;*

космизм;

коэволюционизм.

Конечно, в российском образовании, прежде всего, отражено *материалистическое философское* направление (Л. Фейербах¹⁹⁶, Ф. Энгельс¹⁹⁷, В.И. Ленин и др.) – мир – это движущая материя; материя – объективная реальность, данная нам в ощущении.



Кришнамурти

Антропологизм (Кришнамурти¹⁹⁸, Н.Г. Чернышевский) – понимание человека как высшего продукта природы, объяснение всех особенностей и свойств человека на основе их природного происхождения. Антропологизм ставит задачу развития духовных сил, скрытых в человеке.

¹⁹⁶ **Людвиг Андреас фон Фейербах** (1804-1872) – немецкий философ-материалист,

¹⁹⁷ **Фридрих Энгельс** (1820-1895, Лондон) – немецкий философ, один из основоположников марксизма.

¹⁹⁸ **Джидду Кришнамурти** (1895-1986) – индийский философ. Был известным оратором на философские и духовные темы. В их число входили: психологическая революция, природа сознания, медитация, отношения между людьми, достижение позитивных изменений в обществе.

Гуманизм (Ж.-Ж. Руссо¹⁹⁹, Ф. Бэкон²⁰⁰, К. Роджерс²⁰¹) представляет собой систему воззрений, признающую ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление всех способностей. Это система, считающая благо человека критерием оценки социальных явлений, а принципы равенства, справедливости, человечности, желаемой нормой отношений в обществе.



Ж.-Ж. Руссо

¹⁹⁹ **Жан-Жак Руссо** (1712-1778) – французский философ, писатель, мыслитель эпохи Просвещения. Также музыковед, композитор и ботаник. Его называют предтечей Великой французской революции.

²⁰⁰ **Фрэнсис Бэкон** (1561-1626) – английский философ, историк, политик, основоположник эмпиризма и английского материализма. Один из первых крупных философов Нового времени, Бэкон был сторонником научного подхода и разработал новый, антисхоластический метод научного познания. Догматической дедукции схоластов он противопоставил индуктивный метод, основанный на рациональном анализе опытных данных.

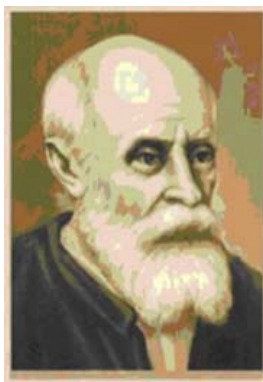
²⁰¹ **Карл Рэнсом Роджерс** (1902-1987) – американский психолог, один из создателей и лидеров гуманистической психологии. Фундаментальным компонентом структуры личности Роджерс считал «я-концепцию»,



Ф. Бэкон

К философии гуманизма примыкают такие течения, как *неомарксизм*, *неопозитивизм*, *позитивный экзистенциализм* и педагогические направления *педологии*, свободного воспитания, природосообразности. Идеи гуманизма лежат и в основе всех религиозных систем. Антигуманные философско-политические течения (*фашизм*, *национализм*, *расизм*, *религиозный фанатизм* и т.п.) исповедуют насилие, пренебрежение к человеку, неравенство.

Диалектика – философское учение о всеобщей связи и взаимообусловленности, развитии как единстве и борьбе противоречий.



Н.Ф. Федоров

Идеализм (И. Кант, Платон) исходит из первичности духовного, нематериального и вторичности вещного, материального мира, что сближает его с положениями о сотворении мира Богом (объективный идеализм). Субъективный идеализм представляет мир как продукт человеческого сознания.

Космизм (Н.Ф. Федоров²⁰², В.И. Вернадский²⁰³, К.Э. Циолковский²⁰⁴ и др.) – мировоззрение, основанное на идее целостности мироздания, органической включенности в него жизни и сознаний. Русский космизм конкретизирует эту идею, присоединяя к ней учение о биосфере и ноосфере.



В.И. Вернадский

²⁰² **Николай Федорович Федоров** (1829-1903) – русский религиозный мыслитель и философ-футуролог, деятель библиотековедения, педагог-новатор. Один из родоначальников русского космизма

²⁰³ **Владимир Иванович Вернадский** (1863-1945) – русский и советский ученый, естествоиспытатель, мыслитель и общественный деятель конца XIX века и первой половины XX века.

²⁰⁴ **Константин Эдуардович Циолковский** (1857-1935) – русский и советский ученый-самоучка и изобретатель, школьный учитель.

Козволюционное мировоззрение (Н.Н. Моисеев²⁰⁵, П. Тейяр де Шарден²⁰⁶) представляет собой интеграцию природного и человеческого, материалистического и идеалистического, технократического и гуманистического начал на основе современного уровня человеческого познания мира. Человек рассматривается во всем богатстве его отношений с природно-социальной сферой.

Метафизика, в противоположность диалектике, рассматривает вещи и явления вне связи друг с другом, как нечто законченное и неизменное, начало чего постигается лишь умозрительно, отрицает саморазвитие через противоречия.



П. Тейяр де Шарден

В мировой педагогической науке и практике существует еще ряд [альтернативных] подходов к проблемам мироздания, на основе которых эффективно решаются задачи всестороннего (нравственного, духовного, интеллектуального, эстетического, физического) развития детей и молодежи.

²⁰⁵ **Никита Николаевич Моисеев** (1917-2000) – советский и российский учёный в области общей механики и прикладной математики, философ.

²⁰⁶ **Пьер Тейяр де Шарден** (1881-1955) – французский католический философ и теолог, биолог, геолог, палеонтолог, археолог, антрополог.

Прагматизм (Д. Дьюи и др.). Концепция прагматизма (к которой примыкают и философские течения *неопозитивизма*, *неофрейдизма*) исходит из того, что интеллектуальные и нравственные качества личности заложены в ее уникальной природе и их проявление связано прежде всего с индивидуальным опытом человека. Ставя достижение индивидуального успеха главной целью жизни человека, сторонники прагматической концепции ограничивают успех лишь индивидуальными рамками жизни человека, освобождая его от необходимости ставить перед собой высокие цели, стремиться к общественному идеалу (современная неопрагматистская философия примиряет противоречия индивидуалистической позиции личности и гуманистической ее ориентации).

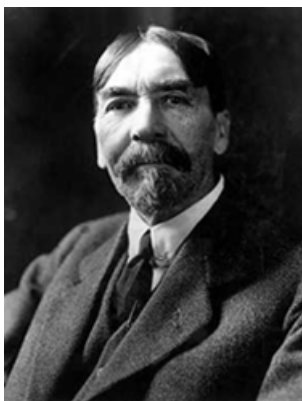
Природосообразность (от Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо до многих современных педагогов) – мировоззрение, исповедующее необходимость учитывать природные задатки человека, опираться на естественные законы развития, а также подразумевающее принципы единства человека с природой, согласованность и гармонию их взаимодействия.



Б. Спиноза

Рационализм (Спиноза²⁰⁷, В. Лейбниц²⁰⁸, Р. Декарт) – великая вера в разум, в очевидность разумного обоснования (происхождения) всех проявлений природы и человека. Рассудочное мышление и мировоззрение сказывается в психологии, этике, эстетике, сводя, например, принципы нравственности, к рациональным мотивам, волю – к разуму и т.д.

Религиозная философия является содержательным фундаментом школ религиозного направления. Теософская парадигма (ее гуманистическое содержание) имеет глубокие корни в народной педагогике, формирует у молодежи представления о добре и зле, нравственном поведении.



Б. Спиноза

Сциентизм (Т. Веблен²⁰⁹, Г. Скотт²¹⁰). Сциентизм (его разновидность – *технократизм*) как мировоззренческая ориентация

²⁰⁷ **Бенедикт Спиноза** (1632-1677) – нидерландский философ-рационалист, натуралист

²⁰⁸ **Готфрид Вильгельм Лейбниц** (1646-1716) – саксонский философ, логик, математик, механик, физик, юрист, историк, дипломат, изобретатель и языковед

²⁰⁹ **Торстейн Бунде Веблен** (1857-1929) – американский экономист, социолог, публицист, футуролог.

²¹⁰ **Говард Скотт** (1890–1970) – американский ученый, исследователь, экономист, бизнесмен.

проявляет себя в абсолютизации роли науки и техники в системе культуры человеческого общества. Абсолютизируются стиль и общие методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам, которые рассматриваются в качестве парадигмы, образца научного знания вообще. Сциентистские установки выражаются во внешнем подражании методам точных и технических наук – в искусственном применении математической символики, схематизации, теоретизировании, технологизации и технизации.



З. Фрейд

Фрейдизм (З. Фрейд) исходит из положения о безусловном доминировании биологического над социальным. В концепции З. Фрейда личность человека имеет два имманентно присущих ей влечения: влечение к жизни, или половой инстинкт, и влечение к смерти, или разрушение. Инстинкт продолжения рода образует энергетический потенциал личности, источник активности, базис индивидуальности («Оно»). В силу социально-нормативных ограничений немедленное удовлетворение инстинктивной потребности невозможно – это осознает «Супер-эго». Между ними «Эго», – полубессознательное, выполняющее компромисс между глубинным влечением и общественно приемлемым способом его реализации.

Эзотерические учения основаны на эзотерическом («неосознаваемом», подсознательном) знании – истине и путях, ведущих к ней. В эзотерической парадигме педагогический процесс – не сообщение, не общение, а приобщение к истине, путь духовных исканий. Сам человек становится центром информационно-энергетического взаимодействия со всей Вселенной. Отсюда и первостепенное внимание к внутреннему миру человека.



Ж.П. Сартр

Экзистенциализм – это «философия существования» (Ж.П. Сартр²¹¹, М. Хайдеггер²¹², К. Ясперс и др.). Экзистенциализм исходит из первичности внутреннего бытия человека, независимого от внешнего мира: смысл жизни есть сама жизнь, человек сам является своей единственной целью, человек есть то, что он сам из себя делает и т. д. Представители классического экзистенциализма сводили суть экзистенции, ее нравственный

²¹¹ **Жан-Поль Шарль Эмар Сартр** (1905-1980) – французский философ, представитель атеистического экзистенциализма, писатель, драматург и эссеист, педагог.

²¹² **Мартин Хайдеггер** (1889-1976) – немецкий философ, давший новое направление немецкой и общемировой философии, один из крупнейших философов XX века

аспект к чувствам и настроениям, имеющим негативный характер (страх, вина, отчаяние, враждебность к социуму). Неоэкзистенциалисты берут на вооружение некоторые гуманистические идеи, наделяя экзистенцию такими добродетелями, как чувство приподнятости, доверие, надежда и вера в лучшее будущее. Благодаря этим добродетелям, считают они, моральный выбор человека становится сознательным и ясным, выступая важным условием его активного отношения к миру.

Любая технология исходит из представлений об источниках, определяющих психическое развитие человека, в нашем случае, обучающегося. В зависимости от ведущего фактора развития, на который опирается технология, ученые сегодня пробуют выделить:

- *биогенные* технологии, предполагающие, что развитие психики определяется биологическим наследственным (генетическим) кодом, а внешняя среда лишь реализует наследственные данные;

- *социогенные*, представляющие личность как «*tabula rasa*», на которой записывается социальный опыт человека, результаты обучения;

- *психогенные*, результат развития в которых определяется, главным образом, самим человеком, его предшествующим опытом, психологическими процессами самосовершенствования;

- *идеалистические*, предполагающие нематериальное происхождение личности и ее качеств.

В современной науке существует ряд концепций, предлагающих свое понимание процесса усвоения общественного знания отдельным человеком и, соответственно, структуры его познавательных действий. Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения опирается на основные представления условно-рефлекторной деятельности головного мозга, вскрытые И.М.Сеченовым и И.П.Павловым. Их суть в том, что человеческий мозг обладает способностью не только запечатлевать сигналы органов чувств, но и устанавливать и воспроизводить связи (ассоциации) между отдельными событиями, фактами, в чем-то сходными и различными. Согласно ассоциативно-

рефлекторной теории, усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций – простых и сложных. Ряд ученых делит ассоциации на:

- «*локальные*» или «*однолинейные*», представляющие связь между отдельными фактами (восприятиями) безотносительно к системе данных явлений;

- «*частносистемные*», приводящие от восприятий к представлениям и понятиям;

- «*внутрисистемные*», обеспечивающие систематизацию ассоциативных рядов в единую систему в пределах темы учебного предмета; – «*межсистемные*» или «*межпредметные*» ассоциации. Объединение ассоциаций в системы (формирование интеллекта) происходит в результате аналитико-синтетической деятельности, совершаемой познающим субъектом. Именно эта деятельность определяет отношения значимости, смежности, сходства явлений или объектов и включает их в соответствующие ряды. В ходе обучения ассоциации непрерывно изменяются, преобразовываются, расширяются и удлиняются ассоциативные ряды. Приобретение знаний, формирование навыков, умений, компетенций, развитие способностей, то есть цельный процесс образования ассоциаций, имеет определенную логическую последовательность, которая включает в себя такие этапы:

а) восприятие учебного материала;

б) его осмысление, доведенное до понимания внутренних связей и противоречий;

в) запоминание и сохранение в памяти;

г) применение усвоенного в практической деятельности.

А вот уж наивысший результат в обучении достигается при соблюдении следующих условий:

- формирование активного отношения к обучению со стороны обучаемых;

- подача учебного материала в определенной последовательности;

- демонстрация и закрепление в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности;
- применение знаний на практике.

Виднейшими представителями и творцами этой концепции являются И.М.Сеченов, И.П.Павлов, С.А.Рубинштейн и др. Большое внимание в этой теории уделяется овладению понятием, обучению молодых людей приемам умственной деятельности – сравнению, обобщению, абстрагированию.

Основы деятельностной теории учения были положены еще в трудах А. Дистервега, а в XX веке были разработаны отечественными учеными Л.С. Выготским, С.А. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и др. психологами и педагогами.



Д.Б. Эльконин

Деятельностная теория (подход) опирается на представление о структуре целостной деятельности (*потребности-мотивы-цели-условия-действия*) и объясняет процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач (проблем). А решение задачи состоит в поиске действия, с помощью которого можно так преобразовать ее условие, чтобы достигнуть результата. Разработчики отдельных направлений деятельностной теории ставили акценты на различных компонентах целостной структуры деятельности.

В основу концепции или *теории содержательного обобщения* (Эльконин²¹³ – Давыдов²¹⁴) положена гипотеза о ведущей роли теоретического знания и, в частности, содержательного обобщения в формировании интеллекта. Учебная деятельность представляется как познавательная, построенная по теоретико-дедуктивному (в отличие от эмпирически-индуктивного) типу. Реализация ее достигается формированием у учащихся теоретического мышления путем специального построения учебной дисциплины и особой организации познавательной деятельности. Учебная дисциплина не просто излагает систему знаний, а особым образом (построение содержания) организует освоение учащимися содержательных обобщений – генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования. Понятие «субъект познания» выступает в этой концепции как способность учащегося овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу, воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания, осуществить восхождение от абстрактного к конкретному. То есть, учение выступает как деятельность по воспроизводству содержания, пути, метода научного (теоретического) познания. Введение нового понятия в процессе обучения проходит четыре стадии:

- знакомство с предлагаемой учителем ситуацией математической, лингвистической или иной задачи, ориентирование в ней;
- овладение образцом такого преобразования материала, которое выявляет наиболее существенные отношения, служащие основой решения задачи данного вида;
- фиксация выявленных отношений в форме той или иной (предметной или знаковой) модели;

²¹³ **Даниил Борисович Эльконин** (1904-1984) – советский психолог, автор оригинального направления в детской и педагогической психологии.

²¹⁴ **Василий Васильевич Давыдов** (1930-1998) – советский педагог и психолог.

➤ выявление тех свойств выделенного отношения, благодаря которым можно вывести условия и способы решения исходной частной задачи.



П.Я. Гальперин

Принятая в традиционной системе обучения методика использования наглядного материала, по утверждению Давыдова и Эльконина, способствует лишь формированию обобщений эмпирического характера, так как наглядный образ не является наиболее удачной формой ознакомления с существенными признаками того или иного явления. И такой формой может быть предметная или знаковая модель. Организация и технологизация обучения, построенного по теоретическому типу, по мнению Давыдова и его последователей, наиболее благоприятна для умственного развития, поэтому такое обучение они называли развивающим.

В отечественной психологии разработана еще одна из интереснейших теорий усвоения – *теория поэтапного формирования умственных действий* (П.Я. Гальперин²¹⁵, Н.Ф. Талызина²¹⁶). В ее

²¹⁵ **Петр Яковлевич Гальперин** (1902-1988) – советский психолог.

²¹⁶ **Нина Федоровна Талызина** (род. 192) – советский и российский психолог. Специалист в области педагогической психологии. Внесла крупный вклад в разработку деятельностного подхода к обучению.

основе лежит идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека. Согласно этой идее, умственное развитие, как и усвоение знаний, навыков, умений, происходит путем интериоризации – поэтапным переходом «материальной» (внешней) деятельности во внутренний умственный план. В результате такого перехода внешние действия с внешними предметами преобразуются в умственные – интериорируются. При этом они подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся готовыми к дальнейшему внутреннему развитию, которое может превышать возможности внешней деятельности. Последовательность обучения на основе теории поэтапного формирования умственных действий складывается из этапов:

✓ *предварительное знакомство с действием*, создание ориентировочной основы действия (ООД). Происходит предварительное ознакомление с действием – построение в сознании обучаемого ориентировочной основы действия. ООД – текстовально или графически оформленная модель изучаемого действия, система условий правильного его выполнения. Различают несколько типов ООД: полный, неполный, инвариантный и др.;

✓ *материальное (материализованное) действие*. Обучаемые выполняют материальное (материализованное) действие в соответствии с учебным заданием во внешней материальной, развернутой форме. Они получают и работают с информацией в виде различных материальных объектов: реальных предметов или их моделей, схем, макетов, чертежей и т.д., сверяя свои действия с ООД (инструкцией);

✓ *этап внешней речи*. После выполнения нескольких однотипных действий необходимость обращаться к инструкции отпадает и функцию ориентировочной основы выполняет внешняя речь. Обучаемые проговаривают вслух то действие, ту операцию, которую в данный момент осваивают. В их сознании происходит обобщение, сокращение учебной информации, а выполняемое действие начинает автоматизироваться;

✓ *этап внутренней речи.* Обучаемые проговаривают выполняемое действие, операцию, про себя, при этом проговариваемый текст не обязательно должен быть полным – обучаемые могут проговаривать только наиболее сложные, значимые элементы действия, что способствует его дальнейшему мысленному свертыванию и обобщению;

✓ *этап автоматизированного действия.* Обучаемые автоматически выполняют отработываемое действие, даже мысленно не контролируя себя, правильно ли оно выполняется. Это свидетельствует о том, что действие интериоризировалось, перешло во внутренний план и необходимость во внешней опоре отпала.

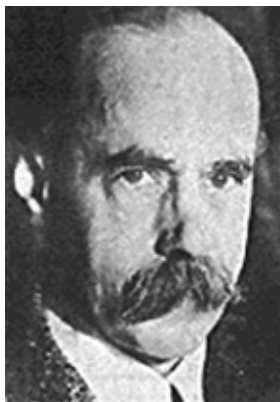
В *бихевиористских* теориях (Э. Торндайк, Б. Скиннер и др.) общая формула усвоения выглядит так: «стимул – реакция – подкрепление». Стимул – это побудительная причина или ситуация (задача, вопрос и т.п.), реакция на стимул – само действие (физическое, умственное), подкрепление – сигнал о правильности выполнения действия (материальное или моральное стимулирование). Отрицая сознание как основной компонент человеческих психологических процессов, бихевиористы анализируют лишь внешние, поведенческие акты, которые, по их мнению, образуются путем механического (физиологического) закрепления адекватных реакций на стимулы. Обучающие упражнения, построенные на бихевиористской теории усвоения, состоят из мелких, дробных порций информации, повторяемых многократно в различных сочетаниях и обеспечивающих их запоминание.

Гештальттеория усвоения (М. Вертхеймер²¹⁷, К. Коффка²¹⁸ и др.) основывается на учении о гештальте – такой целостной ор-

²¹⁷ **Макс Вертхеймер** (1880-1943) – чешский, немецкий и американский ученый, один из основателей гештальтпсихологии.

²¹⁸ **Курт Коффка** (1886-1941) – немецко-американский психолог. Вместе с Максом Вертхеймером считается одним из основателей гештальтпсихологии. Был близок к советским исследователям круга Выготского, с которыми был знаком лично и принимал участие в совместных исследовательских проектах.

ганизации объекта восприятия, при которой только и возможно усвоение знаний. Отсюда строится особая теория усвоения как одномоментное запечатление в ходе учебной деятельности. Упражнения по гештальт-теории оперируют достаточно крупными и законченными в смысловом отношении фрагментами информации, расчет в которых сделан на запечатлении самой структуры фрагмента и его смысла.



М. Вертхеймер



К. Коффа

Суггестопедическая концепция обучения – это обучение на основе эмоционального внушения в бодрствующем состоянии, приводящее к сверхзапоминанию. Оно предполагает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии (внушения). Реализация данной концепции предполагает создание особых психолого-педагогических условий обучения. Все это означает:

- высокий авторитет (для педагога) – широкая известность, впечатляющие успехи в обучении, выдающиеся личные качества, сила убеждения и др.;

- инфантилизация – установление естественной обстановки доверия, когда обучаемый как бы вверяет себя преподавателю;

- двуплановость при введении нового материала – каждое слово, несущее самостоятельную смысловую нагрузку, сопровождается соответствующей интонацией, жестом, мимикой и т.д.

Для обучаемого необходимы:

- формирование веры в осуществимость задач обучения;
- постоянное положительное эмоциональное подкрепление за счет эстетических и комфортных условий;

- внушения мысли об огромных возможностях интеллекта обучаемых; демонстрации быстрого продвижения вперед в изучении дисциплины и др.;

- «погружение» в учебную дисциплину, концентрированное изучение материала: каждый день только одна учебная дисциплина по 4-6 часов в течение 2-3 месяцев и др.

Основы суггестопедии заложены в трудах В.Н. Мясищева²¹⁹, Д.Н. Узнадзе²²⁰, и др.

²¹⁹ **Владимир Николаевич Мясищев** (1893-1973) – советский психиатр и медицинский психолог, исследователь проблем человеческих способностей и отношений,

²²⁰ **Дмитрий Николаевич Узнадзе** (1886-1950) – грузинский советский психолог и философ, разработавший общепсихологическую теорию установки.



В.Н. Мясищев

Теория нейролингвистического программирования (НЛП) представляет процесс обучения в виде движения информации сквозь нервную систему человека. В модели НЛП выделяются:

- вход информации, ее хранение, переработка и выход – воспроизведение в той или иной форме;

- два вида информации: сенсорная (нейро) и вербальная (лингво), откуда и произошло название «нейролингвистическое»;

- три типа, три модальности детей, отличающихся развитием визуальных (видение), аудиальных (слышание) или кинестетических (прикосновение) каналов прохождения информации;

- два типа детей, отличающихся развитием различных полушарий мозга: левополушарные (где локализованы процессы логического, вербального мышления) и правополушарные (где в основном сосредоточены эмоциональные процессы).

Каждый ребенок имеет свое индивидуальное сочетание особенностей нервной системы, которые и определяют успешность или неуспешность данной системы обучения.

Технологизация образования, которую мы рассматриваем с точки зрения философии образования, является объективным процессом. Она диктуется способами организации общественной жизни в целом. Разработка и внедрение новых технологий

в различных сферах общественной деятельности выступает показателем ее соответствия параметрам современности, зрелости, успешности, перспективности, как они понимаются сегодня. Эти же параметры в отношении образовательного процесса формулируются как черты образовательной деятельности, строящейся по моделям наиболее эффективной передачи готового знания или информации. Такой подход к пониманию образования в современном мире является уже устоявшейся нормой.

Прогрессивная направленность развития образования традиционно связывается с реализацией новых возможностей внедрения информационных технологий в образовательный процесс, а также и с развитием самих информационных технологий. Внутренним, определяющим содержание этой направленности, является сущность информационных процессов и сущность информации. Определение способа организации информации и логики информационных процессов позволяет определить потенциал их использования в различных условиях и ситуациях, включая образование.

Информация как специфическая форма готового знания обладает характеристиками внутренней организации, к числу которых относится статичность, внепроцессуальное существование, структурность и др. Она является «дискретным» феноменом, то есть имеет точечный характер присутствия, ограниченность своего действия, свой вполне определенный объем и форму выражения. Ей соответствует модель статичного объекта, по отношению к которому всегда остается открытым вопрос о том, как он может не столько функционировать, сколько развиваться. Такая модель не выражает логику собственно процесса формирования знания или процесса качественных изменений человека, который эти знания получил. По отношению к этой модели вообще некорректно ставить вопрос о развитии знания и вопрос о развитии человека, который такое знание, построенное по этой модели, осваивает или получает. Взаимодействие индивида с формами готового знания является процессом оперирования (совершения определенного множе-

ства действий) с его элементами. В произведении действий, операций с готовым знанием не воспроизводится логика его развития, под которой подразумевается способ или путь его формирования в процессе деятельности людей, имеющей культурно-исторический, а не ситуативный и конечный характер. Технологии воспроизводят системы действий людей в той или иной сфере деятельности. Каждая из них посвящена вполне конечной цели, выражающей ту или иную потребность. Это является оправданным и позитивным.

Иногда мы переносим характеристики технологического процесса на процессы, которые не должны рассматриваться как системы (наборы) конечных действий. Попытка перенести на «шкалу» рассмотрения оценок, имеющих конечный и ситуативный характер, сферу культурно-исторических смыслов явлений, означает проведение недопустимой редукции, то есть сведения высшего к низшему. Образование относится к сфере, которой внутренне присуще наличие культурно-исторических смыслов. Оно само есть воплощение этих смыслов, появляющихся и обретающих свою действительность и трансформирующихся в новые благодаря развитию многих поколений людей. Технологизация как направление современных исканий путей совершенствования образовательного процесса выражает попытку воспроизвести нередуцируемое в образовании путем редукции. Такая попытка имеет парадоксальный и, в данном случае, невыполнимый, характер. Деятельность с таким потенциалом не может быть выражена системой конечных, ситуативных действий. Поэтому выполнение задачи воспроизвести нередуцируемое в образовании путем редукции, в итоге идет по различным вариантам развития событий:

- первый вариант состоит в том, что в образовательном процессе выполняются системы действий, в которых успешно моделируются готовые знания в режиме «передачи-получения»;

- во втором варианте осуществляется процесс формирования знания и развития личности, но без базовой матрицы, выраженной системой конечных действий или операций.

Технологически-функциональный процесс адекватно выражается серией дискретных, статичных состояний объекта, каждое из которых связано с последующей серией, с тем, что находится вне как предыдущих, так и последующих состояний. Дискретность не мешает объекту осуществлять ту или иную функцию. По отношению к образовательному процессу это означает, что *при технологически-функциональном построении его смысл как явления культуры (как процесса становления человека-субъекта творческого, созидательного, социально-значимого деяния) исчезает из поля реального подтверждения практической значимости, из поля мотивации и из поля постановки целей*. Образование превращается в сферу институционального функционирования и тех, кто учится, и тех, кто учит. Статус человеческого существа при этом, по сути, приравнивается к статусу не очень совершенного приспособления для осуществления каких-либо функций. *Улучшение приспособленности и адаптации к обновляемым задачам и есть цель и смысл образования*. На пути такого понимания в современном мире идет гонка за более совершенными образовательными технологиями. Считается, что такой путь и адекватен современному уровню понимания человека и образования. Требования функционального подхода возводятся при этом в общеобязательную норму и основу для решения любых задач, связанных с совершенствованием образования.

Любой процесс как таковой, всегда имеет свою собственную логику. Его логика проистекает из того, чем является то, что (или кто) процесс этот осуществляет. Любая норма как форма готового знания выражает то, что выделяется в виде знания по поводу протекающего процесса и имеет по отношению к этому процессу внешний характер. Знание получает статус нормы в случаях, когда человек, им обладающий, считает необходимым рассматривать его как «готовую» форму, то есть как такое явление, в котором присутствуют лишь постоянные, необходимые, статичные, структурно-функционально-определенные характеристики рассматриваемого процесса. Кроме того, знание в статусе нормы предпосылается рассматриваемому процессу для его коррекции в русле, определяемом выделенными и зафиксиро-

ванными характеристиками данного процесса в виде его параметров как готового знания. При желании эту схему появления норм для любых рассматриваемых процессов можно объявить в качестве «пути познания» тех или иных процессов, происходящих в природе и обществе, а определение значения норм – как критерия, позволяющего определить значение «познания для практики. Выделение норм как знания, включающего в себя особенности того или иного рассматриваемого функционального процесса, выражаемого параметрами постоянства, необходимости, статичности, структурно-функциональной определенности, осуществляется в условиях рассмотрения процесса как повторяющихся систем актов, действий, схем, процедур и т.д.

Оценка «технологической линии» в попытках совершенствовать образовательный процесс может быть положительной только в случае, если авторы «технологических» вариантов совершенствования образовательного процесса будут сознательно отводить им соответствующее место. Главной характеристикой этого места должно быть признание того, что любые разработки в сфере технологий образования с самого начала относятся к области условий образовательного процесса, а не к выражению присутствия его сущности. Сущностью же его является становление, «образовывание» человеческого Я, которое неотделимо от реальной жизнедеятельности данного индивида в том или ином контексте. Контекстом реальной жизнедеятельности индивида выступают природные, социальные, личностные и др. условия, в которых он развивается, осуществляет свое становление. Образование, понятое как «образовывание» человеческого Я индивида, исключает отождествление его с процессом пополнения объема полученного знания в обучении и с получением определенных аттестаций и дипломов. Понимание образования как «образовывания» человеческого Я индивида предполагает выявление внутренних, качественных, личностных изменений, которые происходят с индивидом. В их числе находится процессе перехода индивида с позиции объекта (ведомого) в позицию субъекта (инициатора) собственной

жизнедеятельности в тех или иных ее видах. Субъектные или объектные характеристики человек формирует и проявляет не с точки зрения своей телесной организации как таковой, а с точки зрения условий жизнедеятельности, сопряженных с реальным контекстом своего существования, прежде всего, с социальным контекстом. Организация жизнедеятельности в человеческом сообществе является способом, по которому осуществляется деятельность отдельного индивида. В этом контексте определяется и его статус либо как субъекта, либо как объекта. Ведущий способ социальной жизнедеятельности является своего рода «матрицей», а, точнее, принципом, по которому осуществляется индивидуальное существование. Сказанное не означает, что принципы социальной жизнедеятельности при их реализации полностью нивелируют индивидуальные особенности человека и его жизнедеятельности. Это означает, что основные закономерности организации (и процесса) жизнедеятельности человеческого сообщества в то или иное историческое время реально выступают закономерностями, реализуемыми в индивидуальном существовании человека.

Если образовательный процесс рассматривать с точки зрения его функциональных единиц (фрагментов или структурных элементов готового знания и действий, с помощью которых оно переводится от «передатчика» к «получателю»), то в сферу незначимых, несущественных, не существующих переходят все вопросы формирования или обретения личностных смыслов тех, кто обучается или обучает. Главенствующим фактором, при этом, выступает функциональный аспект. В сфере образования функциональным аспектом является передача и получение готового знания для той или иной функции, которую может осуществлять либо «получатель» готового знания, либо его «отправитель». Человек, получающий или передающий готовые знания, участвует при этом не своим личностным пространством и содержательно выраженным и подкрепленным статусом, а лишь в качестве либо передающего, либо получающего готовые знания «устройством», или «носителем», или «получателем», или их «транслятором». Для процесса передачи

или получения готового знания личностные параметры несущественны. Поэтому отбор «передатчика» или «получателя» готового знания осуществляется по признакам весьма далеким оттого, что характеризует личность. В случае отбора «получателей» готового знания, скажем, в высшей школе, ведущими признаками являются наличие достаточного объема накопленных знаний в предшествующий период, а также наличие денежных средств на оплату образовательных услуг. По отношению к отбору «носителей» или «передатчиков» готового знания, то есть, по отношению к приглашаемым кандидатурам, которые должны будут функционировать в этом качестве, ведущими признаками выступают следующие: наличие дипломов требуемого уровня и других атрибутов, отмечаемых в списке как необходимые для участия в конкурсе на замещение вакантных должностей, а также согласие выполнять должностные обязанности за определенную плату. Выбор падает на того, параметры которого в большей мере отвечают формальным признакам и принципу экономии средств данного учебного заведения. Процедура передачи и получения готового знания является достаточно формальной. Ее успешность может быть оценена с точки зрения затрачиваемого времени, объема и эффекта. Измерение эффекта зависит от принятой системы оценки. Система оценок, позволяющая измерить эффективность передачи и получения готового знания, при этом характеризует не качественные изменения личности, ожидаемые в образовательном процессе, понимаемом как процесс становления человеческого Я, в том числе, и в профессиональной деятельности. Формальное включение личностных признаков человека, участвующего в образовательном процессе, понимаемом как передача и получение готового знания, реально не меняет ситуацию в пользу осуществления образовательного процесса как процесса становления человеческого Я.

Технологии образовательного процесса, моделируя с большей или меньшей эффективностью процедуры передачи, получения и трансляции готового знания, не являются «инструментами», обеспечивающими личностное развитие как

обучаемого, так и обучающего. Для перспективы образования как социального явления и явления культуры этот вывод означает необходимость пересмотреть основания, на которых должны вестись разработки в области образовательного процесса. «Технологический» подход является тушиковым, если его рассматривают расширительно и не уточняют сферу его положительного действия.

Вопросы и задания по материалам Темы 13

1. Что представляют собой философские основания учебных дисциплин?
2. Почему так не просто определить философские образования в методах и способах обучения?
3. Подготовьте сравнительный анализ педагогических технологий с точки зрения их философской основы.
4. Подготовьте сообщения о какой-либо философской линии в современных образовательных технологиях.
5. Что изменилось в образовании с приходом информационных технологий?
6. В чем, по-вашему, заключается сложность философского обоснования функционирования информационных технологий в образовании?

Тема 14. Открытое образование: философские аспекты

Сущность философских аспектов высшего образования.

Возможные причины изменения подходов к образованию в современном мире.

Принципы замкнутости и открытости систем.

Открытый мир и открытое образовательное пространство.

Концепции А. Бергсона и К. Поппера.

Основные принципы и идеи открытого образования.

Открытое образование в современных российских вузах.

Сущность философских аспектов открытого образования связана, прежде всего, с изменившимися представлениями в современной научной картине мира и способах его познания при переходе науки от классической к постклассической стадии развития. Если классическая наука выбирала для изучения те ситуации, которые составляли ее исходные положения (линейность, равновесность, обратимость и т.п.), то постклассическая наука перешла к изучению нового типа объектов – самоорганизующихся и саморазвивающихся систем. Результаты исследования сложных систем, способных к самоорганизации, привели к радикальной трансформации механистических представлений о природе, в основном, о закрытости и замкнутости таких систем. Новая линия идеалов и норм, предложенная современной наукой, обеспечила расширение поля исследуемых объектов, открывая более широкие пути к освоению сложных систем и процессов. Она дала возможность наблюдать картину мира с разных позиций, поэтому мир стал выглядеть по-разному – в зависимости от того, с какой позиции его рассматривать.

На смену принципам механистической картины мира приходят принципы глобального эволюционизма, которые радикально изменяют представления о научной картине мира в целом. Глобальный эволюционизм, с одной стороны, выступает как принцип, обеспечивающий экстраполяцию эволюционных идей на все сферы действительности и рассмотрение их как

единого универсального эволюционного процесса, а с другой стороны, как принцип, соединяющий идеи эволюции с идеями системного подхода. Таким образом, глобальный эволюционизм позволяет преодолеть ограниченность феноменологического описания развития мира, свойственную классическому эволюционизму, связывая такое описание с идеями и методами системного подхода.

Глобальный эволюционизм как широкое явление научной мысли, обогащенное новыми научными направлениями (теория самоорганизации, теория систем, кибернетика, теория катастроф и т. д.), является тем универсальным подходом, который дает возможность объединить сложные и многообразные явления мира в единую целостную систему, раскрывая при этом их взаимодействие и качественные переходы. Именно глобальный эволюционизм позволяет отразить в научной картине мира не только его настоящее, но и прошлое и будущее в их противоречивом единстве. Следовательно, современная научная картина мира – это не только пространственно-подобное представление, но и временное, воссоздающее образ мира в его развитии из прошлого в будущее. Однако чем дальше развивается, постоянно расширяясь, процесс научного познания мира, тем недоступнее для понимания становится язык той или иной отрасли знаний. К тому же, изучение каждой из них в полном объеме для любой личности (даже самой гениальной) становится фактически невозможным, так как этот объем знаний с каждым годом стремительно растет и в дальнейшем будет только увеличиваться. Такие научные выводы дают возможность констатировать, что определяющей тенденцией развития образовательного процесса должна стать *интеграция*, а не дальнейшая дифференциация различных способов познания мира. В XXI в., когда характер научно-технического и социального прогресса поставил человеческую цивилизацию на грань выживания, такая интеграционная направленность образования приобретает особо важное значение: панацеей от большинства бед становится не только объем знаний, а умение человека са-

мостоятельно и рационально распоряжаться ими с учетом своих личных качеств.

Принцип незамкнутости, характерный для любой системы на этапе становления, доказывает, что развитие возможно только в открытых системах, которые имеют обратную связь с внешней средой. Это характерно и для системы образования в период вступления человеческой цивилизации в информационную стадию развития. Информатизация образования как важнейший компонент открытого образования позволяет поднять образовательный процесс на уровень активного социального творчества, что расширяет потенциальные возможности развития человека и способствует интеграции и переработке различного рода информации в открытой социальной среде. Открытое образование, интегрируя в себе все ценное, что выработала наука, и отражая гуманистическую направленность образовательного процесса, в большой мере является основой дальнейшего развития цивилизации.

В решении философских проблем открытого образования исходным моментом является соотнесение образования и всего, что с ним связано, со специфическими особенностями развития общества, вступающего в информационную эпоху. Индустриальная эпоха человеческого развития во многом исчерпала себя именно в части создания более достойных, комфортных условий жизни для человека, ограничив его существование мощным техногенным воздействием, частенько при этом просто предав забвению культурные и духовные интересы и запросы человека. Налицо разрыв между экономическим и социальным прогрессом, преодоление которого шло до сих пор не на пользу самого человека. *Поэтому-то возникает необходимость в системе открытого образования, которое следует рассматривать как процесс преимущественного самообразования личности, формирующего способность к внутренней творческой деятельности в целях наиболее полной самореализации в условиях информационного общества.* При этом подходе целью педагогических усилий является создание условий, способствующих формированию творческого стиля мышления личности. И это возможно только при

условии отказа от устоявшихся взглядов на образование и четкого определения исходных методологических идей, на базе которых строятся модели открытого образования и практика их реализации.

В качестве основных идей открытого образования можно принять следующие:

- идея деятельности, в соответствии с которой образование не может быть сведено к какому-либо частному виду образовательного процесса, например, к усвоению материалов, расширению знаний, умений и т. д. Напротив, эта идея требует понимания образования в контексте целостного включения личности в социальную деятельность: общественную практику, науку, обучение и т. д.;

- идея системности, в соответствии с которой модель образования не может рассматривать изолированно учебный процесс, производственную деятельность и общение людей, а, наоборот, должна рассматривать целостное включение личности в систему жизнедеятельности;

- идея отражения, состоящая в том, что обеспечивается возможность использования всех форм информационного воздействия на человека, на базе которых и происходит формирование творческой личности.

При методологическом обосновании этих идей возникает необходимость определения критерия оценки содержания образования. Таким критерием может выступать категория «творчество» и как содержание, и как способ устранения противоречия между возникшей ситуацией в деятельности человека и отсутствием в готовом виде средств ее разрешения. Другой задачей должно быть обоснование и определение объекта и предмета открытого образования.

Объект открытого образования можно определить, как взаимодействие и связи следующих компонентов системы: *конкретная социальная личность – образовательное учреждение – общественная практика – наука – общение*. При таком подходе становится понятным, что открытое образование – такая форма и способ организации/самоорганизации, когда образовательное учреж-

дение, будучи распределенным и открытым, создает условия целостного включения личности в общественную практику, обучение, науку и общение. Более того, в педагогическом плане приоритетным уже становится развитие и опережающее обучение. Вполне очевидно, что объект открытого образования является многогранным и многоплановым, поэтому он должен изучаться различными науками. Философская и педагогическая науки имеют здесь общий предмет – *изучение закономерностей формирования творческого стиля мышления личности, включенной в систему открытого образования.* Таким образом, открытость образования в методологическом и философском плане выступает двудеино: с одной стороны, как открытое включение личности в различные стороны жизнедеятельности, осуществляемое образовательным учреждением, с другой стороны, как открытость и распределенность взаимосвязанных образовательных учреждений, что, в свою очередь, способствует свободному включению личности в различные стороны жизнедеятельности разных образовательных учреждений, объединенных в открытую мировую систему образования.

Система открытого образования должна максимально способствовать решению главной задачи – расширенному воспроизводству социально-культурного бытия, посредством которого осуществляется передача культурного наследия (материальных и духовных ценностей, знаний, умений) от одного поколения к другому, при этом, люди должны и могут не только реализовать свои природные задатки и возможности, но и, подключаясь к новым массивам информации, адекватно адаптироваться к противоречивым условиям бытия, осуществляя тесное взаимодействие культуры и образования. Отсюда: открытое образование – принципиально новая и явно перспективная организация образовательного процесса, имеющая и свою философию, и стратегию, и тактику отношений и взаимодействий потребителей и производителей образовательных услуг в условиях рыночных отношений и свободного выбора приоритетов и действий.

Появление системы открытого образования связано с возрастающим ростом интереса населения к получению

образовательного продукта более высокого уровня и неудовлетворенностью реализации образовательных потребностей при получении традиционного образования. Для нашей страны с ее огромной территорией и рассредоточением населения, неравномерностью развития инфраструктуры, разрывом в обеспечении населения образовательными услугами, развитие открытого образования является одной из наиболее важных задач по выходу на уровень высокоинтеллектуальных и демократических стран.

«Открытое общество основано на признании того, что мы можем ошибаться, закрытое – на отрицании этой идеи» – это слова одного из политических деятелей. Любые традиционные ресурсы имеют и уже обозначили свои пределы, а безграничным в своих возможностях остается лишь человеческий капитал, то есть ресурсы, которые находятся в нас самих – знания, умения, изобретательность, культура, человеческая память, творческие способности и т. п., приобретаемые посредством образования – значит, только образование, как одна из первооснов любой человеческой деятельности, ориентированное не собственно на знание, а на развитие творческого потенциала, на открытость и диалогичность, способно предотвратить назревающую глобальную катастрофу человеческой цивилизации. Вопрос об открытом образовании чрезвычайно актуален исключительной значимостью глобальных тенденций, которые, зародившись в XX в., уже имеют продолжение в новом столетии, бросая вызов человеческой цивилизации, ее способности противостоять разрушительным тенденциям, соответствуют изменившимся реальностям цивилизационного развития. И этот тот вызов имеет самое непосредственное отношение к сфере образования, которая призвана корректировать свои приоритеты и ценности с учетом не только актуальных, но и перспективных, долговременных запросов и человека, и общества. Открытость общества как генеральная тенденция общественного развития должна сформировать и новую образовательную парадигму, отражающую потребности человеческой цивилизации в XXI в.

Особую значимость приобрели реальные проблемы глобализации, отражающие как возрастающую роль интеграционных процессов в современном мире, так и формирование новой информационной реальности – в виде глобальной информационной инфраструктуры, выводящей одни страны на уровень лидеров в международных отношениях и ставящей другие в зависимость от них. Построение информационного общества как объективная закономерность цивилизационного развития требует адекватных изменений во всех областях и сферах жизни современных обществ и государств. Эта ситуация способствует стремительному расширению информационной сферы и увеличению объемов информации, что неразрывно связано с формированием новых, достаточно открытых механизмов регулирования отношений между людьми, но, одновременно, порождает противоречия нового типа, в разрешении которых свою роль призвано сыграть открытое образование как своеобразная и, видимо, все же, закономерная форма выражения информационного, открытого общества.

А социальные последствия индустриальной и постиндустриальной эпох, научно-технической революции, которые в значительной мере подчинили культурное развитие человека и человечества прагматическим потребностям экономического роста? Сегодня образование является, по меньшей мере, технократическим, ориентируя развитие рынка образовательных услуг не столько на потребности личности, сколько на материально-технические потребности и приоритеты. Но открытое общество требует радикального изменения этой ориентации на гуманистическую, целенаправленно отражающую интересы и потребности личности, и сквозь призму этих интересов и потребностей желает проводить цивилизационную модернизацию национальных образовательных систем, обеспечить такой доступ к образованию, который бы наиболее полно соответствовал формированию разносторонне развитой личности и прогрессу всего общества, удовлетворял образовательные потребности людей в XXI в.

Проблемы образования стали обладать особой важностью среди всех сфер человеческого бытия. Огромные достижения в этой области уже легли в основу грандиозных социальных и научно-технических преобразований человечества. В то же время, расширение сферы образования и изменение ее статуса сопровождаются обострением проблем, свидетельствующих о наличии в ней кризисных явлений. Основой, на которой возможно преодоление кризиса образования, может и должно стать развитие новых информационных и образовательных технологий. Вместе с тем, их использование приведет к повышению эффективности образования только в том случае, если развитие технологических подсистем образования будет сопровождаться радикальными изменениями во всех других подсистемах – педагогической, организационной, экономической, существенно затронет теоретические и методологические основы образования в целях создания новой эффективной образовательной парадигмы – *глобальной системы открытого, гибкого, непрерывного образования человека в течение всей его жизни.*

Мы уже писали выше о возрастающем значении управления образованием в процессе формирования новых образовательных систем – особенности управления в наступившем тысячелетии выражаются в необходимости решения проблем образования не только в рамках национальных образовательных систем, но и на уровне национальной общегосударственной политики, на международном, транснациональном уровнях. А это, естественно, требует выделения государством приоритетов в развитии перспективных образовательных систем, пересмотра роли и функций государства в финансировании и организации образования, привлечения в сферу образования внебюджетных средств и налогового стимулирования инвестиций, использования в решении проблем образования различных социальных институтов, главным образом, предприятий и семей, пересмотра роли учебных заведений и самих обучающихся в организации образовательного процесса.

По проблемам открытого общества и открытого образования сегодня ведутся самые широкие дискуссии, в них участвуют

представители практически всех гуманитарных дисциплин – философии и социологии, политических наук и правоведения, социальной психологии и педагогики, культурологии и других. К дискуссии подключаются представители технических (информатика, кибернетика, теория систем) и естественных (биология, этнография, демография и т.д.) наук. Комплексное изучение этой проблематики в соединении с реальными достижениями научных исследований – очевидная необходимость и насущная задача.

Социально-философская литература уже вполне привыкла к этой тематике, объединившись с политико-экономическими и педагогическими исследованиями. Основным лейтмотивом большинства научных работ является мысль о том, что проектирование *нового общества* в наше время обусловлено практически теми же причинами, что и в прошлом: критикой действительности, стремлением преодолеть ее противоречия, поисками выхода из кризиса и наличием конструктивной идеи нового общественного, а теперь уже и мирового порядка – более гуманного, терпимого и щадящего человека и природу. Если не вдаваться в поиск точного, исчерпывающего определения открытого общества, в характеристике которого у различных исследователей можно обнаружить разночтения, в целом, можно констатировать, что в большинстве случаев они солидарны в понимании его как рационального и демократического социума, где власть критического разума соседствует с уважением к закону. Любое новое общество в современном мире непременно окрашивается в демократические цвета. Станет ли открытое общество подлинно массовым, то есть обществом гражданских массовых процессов (не только материальных, но и информационных), не столь важно – в любом случае степень его демократизации будет становиться все более приметной. Для нас принципиально важным здесь является то, что открытое общество может обеспечить выход из информационного кризиса, представляя собой более развитое социальное состояние, отвечающее императивам современной цивилизации. Этим же императивам должны соответствовать и национальные

образовательные системы как факторы формирования и движения социальной мысли.

Идеи открытости образовательного пространства и открытости в самом образовательном пространстве сегодня достаточно популярны и обсуждаемы на самых разных уровнях. Однако стоит напомнить, что сама дефиниция «открытость» до сих пор трактуется неоднозначно и интерпретируется широко в зависимости от сферы научного знания, в рамках которой она рассматривается. Благодаря такому полинаучному подходу и кристаллизуются основные принципы открытости в образовании как в самостоятельной социальной системе.



А. Бергсон

Так, в философских науках *открытость* трактуется как общекультурное понятие, по-разному тематизируемое в различных философских системах. Появление термина «открытость» связано с концепцией А. Бергсона²²¹, который впервые ввел в научный оборот понятие «открытое общество» в 1932 г., и теорией открытого общества К. Поппера²²². Описывая общест-

²²¹ **Анри Бергсон** (1859-1941) – французский философ, представитель интуитивизма и философии жизни. Лауреат Нобелевской премии по литературе 1927 г.

²²² Сэр **Карл Раймунд Поппер** (1902-1994) – австрийский и британский философ и социолог. Один из самых влиятельных философов науки XX

во, они использовали социальные и биологические метафоры, сравнивая его одновременно и с живым организмом, и с особым типом социальной системы. Уже тогда оба мыслителя пришли к пониманию различий «открытости» и «закрытости»: закрытое общество, по А. Бергсону, представляет собой систему, члены которой живут в соответствии с навязываемыми сверху моральными нормами и религиозными табу. Ограничивающие устои закрепляются из поколения в поколение через обычаи и традиции; как и живой организм, где все подчиняется приказам центральной нервной системы, закрытое общество функционирует по непреложным социобиологическим законам. А. Бергсон противопоставил закрытое, стремящееся к самосохранению и опирающееся на принципы авторитаризма и насилия общество открытому, «воплощенному в великих личностях – моральных героях и христианских мистиках». Возможность дальнейшего прогресса человеческого общества Бергсон видел лишь в идее открытости общества, в морали, которая провозглашает в качестве главных принципов любовь к человечеству, «дух простоты», отказ от искусственных потребностей, вызванных преимущественным развитием «тела» человечества в ущерб его духовной культуре.

К. Поппер рассматривал идеи открытого общества как альтернативу тоталитаризму, что впоследствии для западных социально-философских течений стало базой в обозначении общественных условий, необходимых для достижения политической свободы.

Мы уже упоминали термин *синергетика* в связи с разговором об открытых (обменивающихся веществом, энергией и информацией), нелинейных (многовариантных и необратимых в плане развития), саморазвивающихся (изменяющихся под влиянием внутренних противоречий, факторов и условий) и самоорганизующихся (спонтанно упорядочивающихся, переходящих от хаоса к порядку) системах.

столетия. Известен своими трудами по философии науки, социальной и политической философии.



И.И. Пригожин

По мнению И. Пригожина²²³ и др., в состоянии равновесия элементы системы ведут себя независимо друг от друга, пребывая в «гипнотическом сне», но в процессе взаимодействия с окружающей средой система может перейти в неравновесное, «возбужденное» состояние. И тогда элементы системы начинают взаимодействовать друг с другом, искать оптимальный для себя вариант согласования действий.

Отмечается, например, стабильное, равновесное состояние советской системы образования 60-70-х гг. XX в., где отдельные ступени: дошкольная, школьная, вузовская существовали практически автономно, находясь, в том самом состоянии «гипнотического сна». Действительно, система «работала», эффективность ее признавалась не только у нас, но и за рубежом. И потребность в особых подвижках, изменяющих саму систему, ее содержание, ее формы сосуществования, практически отсутствовала. Но согласно теории синергетики, взаимодействуя с окружающей средой, система может перейти в неравновесное,

²²³ **Илья Романович Пригожин** (1917-2003) – бельгийский физик и физикохимик, философ, лауреат Нобелевской премии.

«возбужденное» состояние. Эпоха перемен, охватившая все политико-экономические области общественной жизни с середины

В 80-е годы наступила эпоха отсутствия норм и пересмотра законов... Запоздывание адекватной реакции тогдашнего Министерства образования РФ на происходящие события привели к тому, что система образования вынуждена была самоорганизовываться, что активно и происходило на уровне субъектов Российской Федерации. К 1998-1999 гг. многие из региональных образовательных систем имели свои собственные программы развития в области образования. Как показала практика, не все нововведения оказались удачными и успешными. Наступил этап, когда тенденция к региональному развитию систем образования могла стать препятствием на пути развития государственной системы образования. В итоге более двух десятков лет отечественная система образования находится в непрерывной череде реформаций, модернизаций и т.д. Это было обусловлено не только внутренними причинами, но стремлением вписать отечественную систему обучения в мировой образовательный процесс.

Открытость сегодня часто воспринимается как более здоровая или более зрелая характеристика личности или системы. Существуют и профессии, в которых открытость человека может способствовать карьерным достижениям. К их числу относятся и профессия педагога.

Сегодня «открытость» в отечественной философии и психологии трактуется как характеристика индивида, способного принимать нечто новое, непривычное или даже нелицеприятное, и является качеством зрелой личности, позволяющим человеку легко общаться, искренне выражать свое личное отношение, мнение и давать оценки. Открытые люди, как правило, более коммуникабельны, эффективны в общении, способны к пониманию, поддержке и другим позитивным формам взаимодействия.

Термин «открытость» становится и одним из признаков многочисленных педагогических концепций, направленных на гуманизацию образования, приближение его содержания к реальной жизни, гибкость образовательных программ, преодоление

замкнутости школы как социального института и т.д. В соответствии с синергетической концепцией, *«открытая модель» образования предполагает открытость образования будущему, развитие и включение в процессы образования представлений об открытости мира, целостности и взаимосвязанности человека, природы и общества.* Вместе с тем, синергетическая открытость образовательной системы предусматривает постоянную незавершенность ее становления. Это означает, что система в любой момент открыта к развитию/саморазвитию и к дальнейшему взаимодействию с внешней средой.

Попробуем резюмировать: *открытость* осуществляется на трех основных уровнях: *открытость системы образования; открытость образовательного учреждения; открытость образовательного процесса.*

Особенностью формируемой системы открытого образования в современных условиях является, как мы уже упомянули, ее ориентированность на необходимость привлечения к решению проблем образования различных социальных институтов (потребителей услуг, семьи и др.), а также пересмотра роли учебных заведений и самих обучающихся в организации и поддержании процесса образования. Кроме того, определим и следующее:

- организация такого доступа к образованию, который бы удовлетворял образовательные потребности людей в XXI в. (образование должно быть доступным с раннего детства в течение всей жизни человека);

- обеспечение равенства доступа к образованию для всех людей на всех уровнях образования;

- повышение качества образования и достижение его соответствия запросам общества;

- резкое повышение эффективности,

Система открытого образования нацелена главным образом на решение проблемы производительности образовательной системы.

Ряд философов и педагогов полагает, что *сущностными характеристиками образования как открытой системы являются незавер-*

шенность и способность к взаимодействию со средой. Незавершенность обеспечивает динамику развития системы, постоянное стремление к совершенствованию, наличие ситуативно меняющихся перспективных линий, быстрое, мобильное реагирование на происходящие изменения условий индивидуального и социального развития. Способность к интенсивному взаимодействию со средой обеспечивает, с одной стороны, использование внешних ресурсов: информационных (общенаучные, педагогические и другие идеи), человеческих, материально-технических, с другой – обогащение среды за счет продуктов и достижений самой системы.

Выделим следующее:

- в открытой системе образования уже устанавливаются новые взаимоотношения общегосударственных, региональных, муниципальных органов управления образованием между собой, с образовательными учреждениями и обучаемыми;

- развивается и реализуется принцип децентрализации управления образованием, разграничения компетенций, полномочий и ответственности между его различными уровнями. Для эффективного функционирования данной системы государство способствует развитию в сфере образования рыночной ситуации, конкуренции и на стороне производителей, и на стороне потребителей образовательных услуг. Принцип конкурентной образовательной среды, создания насыщенного рынка образовательных услуг является важнейшим принципом управления современным открытым образованием;

- предпосылки саморазвития образовательной системы создаются в повседневной деятельности преподавателей и обучающихся. Открытая управленческая подсистема (в которую входят не только администраторы, но и все субъекты) ведет мониторинг этих предпосылок и целенаправленно развивает их до достижения точек бифуркации, при этом стараясь минимизировать возможные риски непредсказуемого и/или неуправляемого развития;

- на уровне образовательных учреждений идеи открытого образования реализуются, прежде всего, в предоставлении прав (вплоть до автономности) и установлении обязанностей этим учреждениям. Если раньше они были полностью

административно подчинены государственным органам управления образованием и являлись фактически как бы подразделениями этих органов, то в новой образовательной системе государство способствует развитию автономии образовательных учреждений, их административной самостоятельности;

- учебное заведение может рассматриваться как открытая образовательная система, если в ней осознанно реализуются следующие направления деятельности:

- ❖ сама образовательная организация выступает как двигатель системы образования; сотрудничество с методическими центрами;

- ❖ взаимосвязь результатов обучения с социальным заказом общества;

- ❖ сотрудничество с другими образовательными учреждениями;

- ❖ заинтересованность педагогов в работе с семьей;

- ❖ взаимопомощь (профессионального и личного характера) между сотрудниками;

- ❖ оптимальное распределение педагогической работы;

- ❖ учет преемственности в преподавании учебных дисциплин;

- ❖ наличие в образовательном учреждении общественных объединений.

Образовательное учреждение обладает высокой культурой качества образования, если оно:

- нашло оптимальные способы приобщения учащихся к лучшим образцам отечественной и мировой культуры, создало комплекс «культурных условий» (определенный климат, стиль взаимоотношений) передачи культуры (сформировало соответствующую образовательную среду, а также мобилизовало внутренние и внешние факторы влияния на личность обучающихся);

- обеспечило набор ключевых компетенций, необходимых для жизни в современном обществе, в том числе, предметных компетенций (требования стандарта);

- сумело сбалансировать ожидания различных потребителей образовательного товара (государство, работодатели, учащиеся, родители и др.).

Открытость образовательного процесса можно определить как особую характеристику этого процесса, отражающую его способность максимально полно воспринимать и учитывать актуальные изменения индивида и окружающей его действительности с целью дальнейшего саморазвития. К числу показателей открытости образовательного процесса относят *нормативную, дидактическую, тематическую открытость, открытость планирования и т. д.*

В практике на уровне образовательного процесса идеи открытости воплощаются в предоставлении самостоятельности учебным заведениям, возможностей самим определять основные характеристики образовательного процесса, в частности методы и технологии, структуру кадрового потенциала, источники финансирования, контингент обучающихся и др.

В открытом образовательном процессе изменяются и роли его участников. Роль обучаемого в организации его образования становится более значительной, поскольку открытый учебный процесс все в большей степени превращается в процесс самообучения, когда обучаемый сам выбирает свою образовательную траекторию в детально разработанной учебной среде; на высоких уровнях образования обучаемый участвует в оплате процесса обучения.

Целостность и многомерность современного процесса образования предполагают постоянный творческий поиск со стороны педагогов. Существуют различные формы, методы и технологии обучения, успешное применение которых зависит от преподавателя, группы, их индивидуальных особенностей и интересов. Выбрать наиболее оптимальный из них они могут только сами, благодаря самосовершенствованию, самовыражению, самореализации интеллекта, чувств и в целом личности. Переход от нормативного к открытому обучению ярко выделил проблемы готовности к этому педагогов, поиска адекватных методов и технологий образования.

Изменяются и отношения между педагогом и обучающимся: обучение, обращенное к неизвестному будущему, предполагает изменение типа отношений между поколениями, между обучающимися и обучаемыми – переход от авторитарного управления, наставнического подчинения и принуждения к сотрудничеству с обучаемым, взаимопониманию, взаимопомощи и партнерству. Эффективность процесса образования зависит от формы взаимодействия обучаемого и обучающего. При деструктивном взаимодействии упускается из виду то, что усвоение материала связано с его осмыслением, а ведь под воздействием изменяющихся условий традиционные представления неизбежно подвергаются интерпретации, что ведет к их дальнейшему развитию, порождению новых смыслов, вопросов, привлечению новой информации.

Относительно процессуальной стороны реализации идеи открытости на уровне образовательного процесса можно отметить, что проблемы организации открытого эффективного педагогического взаимодействия, выбора методов и форм учебной деятельности, деятельности педагога по управлению открытым образовательным процессом, диагностики такого процесса, определения роли личности педагога в организации открытого образовательного процесса еще ждут своих исследователей. Кроме того, пока еще мало изучены возможности развития открытости как профессионального качества педагога, не разработано сопровождение этого процесса в период вузовского обучения.

Перед профессиональным образованием сегодня стоит задача подготовки профессионально «открытых» специалистов, психологически и инструментально готовых реализовывать как «горизонтальный», так и к «вертикальный» смысл открытости в социально-профессиональной структуре образовательного общества. Это означает, что подготовка педагога изначально, еще на уровне образовательных целей, должна быть ориентирована на развитие у них профессиональной открытости.

Несмотря на многолетний зарубежный и отечественный опыт по теории и практике изучения открытости в образовании

на различных уровнях (открытость системы образования, открытость образовательного учреждения, открытость образовательного процесса), напомним, что еще отсутствует общепринятое определение данного понятия. Такое положение дел вполне естественно для достаточно нового направления, и многочисленность трактовок только подтверждает в целом актуальность и новизну данного направления исследований и практики.

Итак, к основным факторам мирового кризиса в сфере высшего образования можно отнести следующие:

- территориальность – неспособность предоставить всем желающим возможность получения необходимого образования;
- консерватизм – отставание получаемых знаний от уровня развития информатизации и технологий;
- инерционность – низкая адаптивность систем образования к различным социально-экономическим условиям;
- локальность – специфичность образования, получаемого в отдельном учебном заведении;
- ограниченность – невозможность региональных вузов обучать желающих самому широкому спектру специальностей на отдельной территории.

И философский, и социологический аспект этих противоречий не может быть полон без учета особенностей формируемого образовательного рынка России. По имеющимся данным, не менее 40 млн. российских граждан в возрасте от 18 до 45 лет (более $\frac{1}{3}$ взрослого населения) имеют актуализированные образовательные потребности, из них более $\frac{1}{2}$ хотели бы получить высшее образование, около $\frac{1}{2}$ нуждаются в дополнительном обучении. Более 70% были бы готовы, в той или иной мере, оплачивать свое обучение. Но существующая в стране система высшего образования даже теоретически не способна удовлетворять образовательные потребности в таких объемах. Требуются существенные изменения как во многих сферах человеческой деятельности, так, в частности, и в развитии, приобретении и распространении знаний, обновлении

содержания обучения и методов преподавания, расширения доступа к высшему образованию, изменения роли педагога в учебном процессе (постоянный диалог, преобразовывающий информацию в знание и понимание).

В мире происходят глубинные объективные процессы формирования единого открытого образовательного пространства. Создаются специализированные открытые университеты (например, Британский открытый университет, Каталонский открытый университет и др.). Идет поиск соответствующей организационной структуры и учреждений образования (особенно, образования взрослых), которые обеспечили бы известный нам переход от принципа *образование на всю жизнь* к принципу *образование через всю жизнь* или *образование длинной в жизнь* – важнейшая проблема XXI века. Реализация государственной политики России по расширению возможностей личности в получении высшего образования и повышению доступности образования широким слоям населения приводит к необходимости создания открытого образовательного пространства, существенно дополняющего структуру действующей системы образования. Создание перспективной системы образования, способной подготовить российское общество в целом и каждого человека в отдельности к жизни в условиях конкурентоспособной экономики – теперь уже одна из важных и актуальных проблем, решение которой возможно лишь на уровне государственной политики.

Развитие системы образования в нынешних условиях определяется необходимостью непрерывного, самостоятельного, опережающего, распределенного и, конечно, открытого образования. При создании ее должны быть в полной мере использованы накопленные в российской высшей школе научно-методический, кадровый и производственный потенциал, информационные ресурсы и технологии, опыт проведения дистанционного обучения, существующая телекоммуникационная инфраструктура (универсальные каналы связи) и организационные структуры высшей школы. Ведущая роль в формировании системы открытого образования принадлежит самим вузам, по-

сколькo именно они, являясь составной частью системы образования, должны делать следующее:

- вести соответствующую работу, чтобы быть компонентом этой системы и содействовать ее развитию;
- работать в тесном сотрудничестве с родителями, школами, учащимися, социально-экономическими группами и общинами;
- открывать доступ тем, кто успешно оканчивает общеобразовательную школу или предоставляет свидетельства, необходимые для поступления, в любом возрасте и без какой бы то ни было дискриминации.

Необходимо действительное и действующее эффективное объединение усилий вузов, всех образовательных учреждений и организаций в области создания и внедрения в практику принципов открытого образования на основе:

- требований ФГОС (ФГОС-3+, ФГОС-4);
- общих психолого-педагогических, методических и технических требований к учебно-методическим и информационным ресурсам открытого образования;
- единых требований к уровню психолого-педагогической компетентности кадров системы открытого образования;
- создания интегрированной и распределенной (единой) информационно-образовательной среды открытого образования;
- объединения бюджетных и внебюджетных источников финансирования на развитие открытого образования в целом;
- координации функционирования создаваемой системы.

Информационно-образовательная среда открытого образования Российской Федерации должна представлять собой совокупность региональных и специализированных информационно-образовательных сред, объединяющих виртуальные представительства учебных заведений своего региона или отрасли знаний. Единые принципы построения региональных информационно-образовательных сред позволили бы вести каталогизацию ресурсов всей среды в федеральном, региональном и отраслевом уровнях, осуществлять ее мониторинг и формировать статистические показатели работы на различных

уровнях. Согласованность работы всех компонентов должно обеспечиваться рядом общесистемных соглашений, охватывающих различные аспекты работы системы открытого образования – от организационных аспектов до форматов баз данных. В итоге должна быть создана система открытого образования, реализующая следующие принципы функционирования:

- децентрализация – предоставление образовательным учреждениям федерального и регионального уровня права самостоятельно решать вопросы организации учебного процесса, создание условий взаимовыгодного обмена образовательными продуктами и услугами;

- демократизация – создание равных прав всем образовательным учреждениям в решении нормативно-правовых и коммерческих вопросов учебного процесса;

- глобализация – открытость информационных ресурсов и организации учебных процессов во всех точках системы открытого образования на интернет-серверах для глобального взаимодействия и обмена передовым опытом;

- регионализация – действие региональных соглашений, создание объединений, консорциумов, партнерств и ассоциаций для содействия торговой и экономической интеграции в качестве средств усиления их конкурентоспособности;

- непрерывность – обеспечение условия развития всех уровней образования, принятых в системе непрерывного образования России: среднего общего, начального, среднего профессионального, довузовской подготовки, высшего, дополнительного, послевузовского;

- интеграция – создание виртуальной электронной библиотеки учебных курсов, банков данных и баз знаний, распределенных по отраслям и уровням знаний, с защитой авторских прав и выплатой авторского вознаграждения.

Кстати, опыт внедрения дистанционных технологий и федерально-региональные проблемы их распространения и использования предопределили поиски такого варианта развития данной области образования, который позволил бы преодолеть нынешнюю запущенность этого сегмента образовательного

рынка, объединить и систематизировать попытки вузов и иных учреждений и организаций. Сотни образовательных учреждений России (как государственных, так и негосударственных) создали свои специализированные подразделения (институты дистанционного или дистантного образования, центры дистанционного обучения, соответствующие лаборатории и отделы). Но требуется создание единой системы, использование формализованных и открытых дистанционных технологий обучения, обеспечение открытого (тарифицированного или не тарифицированного) доступа к распределенным учебно-методическим, интеллектуальным, информационным и материально-техническим ресурсам системы образования.

Новым принципом образования становится грамотное управление знаниями, и новые технологии здесь – формализация создания знаний, передачи/распространения знаний/доступа к знаниям и контроля знаний. И, естественно, предоставление полной информации об образовательном и культурном потенциале [Российской Федерации] в целях максимального удовлетворения образовательных потребностей обучаемых по самому широкому диапазону учебных курсов, специальностей, уровням общего и высшего образования, об учебных заведениях и их информационно-образовательных ресурсах, независимо от места нахождения как обучаемого, так и образовательного ресурса или услуги, в которой он нуждается, с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий – сетевых порталных комплексов, комплексов «виртуальный университет» и «виртуальное представительство». Для достижения этого, видимо, должны быть решены следующие основные задачи:

- независимость отдельного учебного заведения в формировании фонда учебно-методического обеспечения, методик организации и проведения учебного процесса, проведении своей экономической политики;
- обеспечение любого учебного заведения типовым набором сервисных служб, обеспечивающих реализацию всех этапов обучения, включая документирование хода учебного процесса;

- конфиденциальность информации, находящейся в виртуальном представительстве каждого учебного заведения;
- автоматизация процесса каталогизации информационных ресурсов среды и иных параметров, обеспечивающих возможность максимального информирования пользователей об услугах, предлагаемых любым учебным заведением, входящим в виртуальную образовательную среду;
- создание возможностей профессионального общения научных и педагогических кадров, независимо от места их нахождения или работы;
- равноправие всех учебных заведений в административной, маркетинговой и прочей деятельности, направленной на обеспечение качественного проведения учебного процесса;
- автоматизация сбора и представления статистических и иных интегральных показателей работы как всей открытой образовательной среды в целом, так и по учебным заведениям, входящим в нее;
- обеспечение мониторинга, сбора замечаний и предложений, механизма совершенствования;
- создание центра консалтинга и обучения, обеспечивающего потребности административных и технических сотрудников виртуальных представительств в получении дополнительной информации и консультациях, а также профессорско-преподавательского/научно-педагогического состава по методикам ведения сетевого учебного процесса и обмену опытом работы в среде;
- создание общедоступной базы данных нормативно-правовых актов федеральных исполнительных и законодательных органов, особенно различных региональных органов управления образования, и иных документов, регламентирующих функционирование информационной образовательной среды открытого образования.

Но, заметим, этим не исчерпывается все многообразие задач. Должны найти свое место и такие специализированные общественные (корпоративные) виртуальные Интернет-структуры, как Консалтинговые центры (включающий в себя, например,

Центры развития и поддержки, Центры обучения менеджеров и администраторов), Центры сертификации образовательных учреждений и участников учебного процесса, Рейтинговое агентство, Интернет-магазины образовательных продуктов, Центры экспертизы учебных электронных изданий, Центры социомониторинга, Рекрутинговые агентства, Службы занятости, Электронные издательства, Сетевые конференции, Пресс-центры и т.д. Как показывает мировой опыт, механизмом «объединенный», «распределенности» и «публичности» может явиться, например, специализированный Интернет-портал (у нас в стране – Российский портал открытого образования OPENET.RU (<http://www.openet.ru>) информационно-образовательной среды открытого образования Российской Федерации в составе:

1. Алтайский виртуальный университет
2. Астраханский виртуальный университет
3. Виртуальный университет Башкортостана
4. Виртуальный университет Владикавказа
5. Виртуальный университет Дагестана
6. Виртуальный университет Марий Эл
7. Виртуальный университет Таганрога

Базовая организация: Таганрогский государственный радиотехнический университет

8. Виртуальный университет Татарстана
9. Виртуальный университет Чувашии
10. Владимирский виртуальный университет
11. Волгоградский виртуальный университет
12. Воронежский виртуальный университет
13. Вятский виртуальный университет
14. Дальневосточный виртуальный университет
15. Иркутский виртуальный университет
16. Кабардино-Балкарский виртуальный университет
17. Калининградский виртуальный университет
18. Калмыцкий виртуальный университет
19. Карельский виртуальный университет
20. Кемеровский виртуальный университет

21. Костромской виртуальный университет
22. Красноярский виртуальный университет
23. Кубанский виртуальный университет
24. Курский виртуальный университет
25. Нижегородский виртуальный университет
26. Новосибирский виртуальный университет
27. Магнитогорский виртуальный университет
28. Московский виртуальный университет
29. Омский виртуальный университет
30. Орловский виртуальный университет
31. Пензенский виртуальный университет
32. Пензенский институт открытого образования
33. Пермский виртуальный университет
34. Ростовский виртуальный университет
35. Рязанский виртуальный университет
36. Самарский виртуальный университет
37. Санкт-Петербургский виртуальный университет
38. Саратовский виртуальный университет
39. Сибирский виртуальный университет
40. Ставропольский виртуальный университет
41. Сургутский виртуальный университет
42. Сыктывкарский виртуальный университет
43. Тамбовский виртуальный университет
44. Тверской виртуальный университет
45. Томский виртуальный университет
46. Тюменский виртуальный университет
47. Удмуртский виртуальный университет
48. Ульяновский виртуальный университет
49. Уральский виртуальный университет
50. Уфимский виртуальный университет
51. Хабаровский виртуальный университет
52. Южно-Уральский виртуальный университет
53. Якутский виртуальный университет
54. Ярославский виртуальный университет
55. Авиационный виртуальный университет
56. Аграрный виртуальный университет

57. Виртуальный колледж. Центр интенсивных образовательных технологий «ЦИТО»

58. Виртуальная школа. Институт общего образования Минобрнауки России

59. Виртуальный университет инфокоммуникаций

60. Виртуальный университет прикладного менеджмента

61. Виртуальный университет рыболовства

62. Виртуальный университет ядерной физики и технологий

63. Инженерный виртуальный университет

64. Лесотехнический виртуальный университет

65. Машиностроительный виртуальный университет

66. Педагогический виртуальный университет

67. Политехнический виртуальный университет

68. Санкт-Петербургский классический открытый университет

69. Университетский комплекс открытого образования. Ульяновский государственный технический университет

70. Финансовый виртуальный университет

71. Химико-технологический виртуальный университет. Российский химико-технологический университет

72. Электротехнический виртуальный университет. Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»

73. Южно-Российский виртуальный университет сервиса

74. Виртуальный университет Армении

75. Каспийский международный виртуальный университет

76. Северный Европейский открытый университет

Российский портал открытого образования OPENET.RU – это портал знаний, который комбинирует сервисные функции информационного портала, портала для совместной работы и портала экспертизы и, главное, обеспечивает доставку персонализированной информации с учетом конкретной работы, которую выполняет каждый пользователь в определенный момент времени. Создание подобного портала не только может определить одно из направлений системной интеграции учебно-методических разработок в различных областях знаний, но и создать определенные условия для их вхождения в российскую систему образования. Данные инструментальные средства по-

могут создать дополнительную возможность продвижения проектов и продуктов на образовательный рынок России, сотрудничества с заинтересованными образовательными учреждениями всех уровней и различной ведомственной подчиненности. При этом создаваемый портал – маркетинговое и поисковое средство образовательных ресурсов и образовательных услуг – в нем могут принять участие любые образовательные и научные организации, независимо от уровня образования и форм собственности.

Повторимся, уже вполне ясно, что системой образования, которая будет адекватна нарождающемуся в России открытому и информационному обществу должна стать система открытого образования.

Вопросы и задания по материалам Темы 14

1. В чем, по вашему мнению, может заключаться одна из причин обращения к открытому образованию, появление систем и концепций открытого образования?

2. Каковы основные идеи открытого образования?

3. Какие возможности образовательному учреждению дает открытое образование?

4. Что представляют собой понятия *открытого общества* и *открытого образовательного пространства*?

5. Дайте представления о концепциях открытости А. Бергсона и К. Поппера.

6. Что мы понимаем под особенностями формируемой системы открытого образования в современных условиях?

7. Расскажите об основных факторах мирового кризиса в сфере высшего образования.

8. Что, в общем, необходимо для создания и внедрения в практику принципов открытого образования в современных российских вузах?

9. Подготовьте сообщение о деятельности какого-либо из упомянутых в тексте виртуальных университетов по материалам СМИ.

Тема 15. Интеграция образования и науки: философское осмысление общих проблем

Понятие интеграции в науке.

Интеграция в образовании.

Специфика современной интеграции образования и науки.

Задачи интеграции науки и современной образовательной деятельности.

Проблемы развития интеграции науки и образования в вузах

Современное образование характеризуется заметными системными изменениями в структуре и содержании. Переосмысление приоритетов обучения, роли учащегося как субъекта учебно-воспитательного процесса, а также общественные изменения обуславливают нетрадиционные подходы к решению многих образовательных проблем. Одной из ведущих тенденций развития современного образования является *интеграция* его содержания. Буквальное понимание содержания термина «интеграция» ввел в 60-х годах XIX в. Г. Спенсер, но оно тогда еще мало отражало реальное содержание тех процессов, которые определяются этим термином сегодня. С точки зрения философии, понятие «интеграция» определяется как объединение в одно целое ранее изолированных частей, элементов, компонентов, что сопровождается осложнением и укреплением связей и отношений между ними. Философы определяют это как процесс движения и развития определенной системы, в которой частота и интенсивность взаимодействий элементов растет – усиливается их взаимодействие и уменьшается относительная самостоятельность по отношению одна к другой. При этом могут появляться новые формы, которых не было в истории этой системы. Образование связей, далее – существенных взаимозависимостей, появление качественно новых свойств, присущих только совокупности взаимосвязанных элементов, процессов, явлений – в се это не что иное, как последовательное установление целостности. *Под интеграцией в широком смысле понимают процесс становления целостности.* Определение интеграции как

процесса взаимопроникновения означает не растворение одного в другом, а единство, то есть сохранение взаимодействующих систем и налаживание между ними взаимных контактов. Интеграция и возникает в том случае, когда:

- есть ранее независимые вещи, процессы, явления;
- есть объективные предпосылки их объединения;
- объединение происходит путем установления существенных взаимосвязей, которые определяют и изменяют функционирование элементов, которые интегрируются;
- результатом объединения является система, имеющая свойства целостности.

Что же понимают под интеграцией в обучении, образовании? И среди философов, и среди дидактов единой точки зрения на трактовку данного понятия нет, поскольку спорными являются вопросы об основных функциях, формах, уровнях интеграции, недостаточны определены возрастные возможности учащихся, касающиеся их применения. Некоторые ученые под интеграцией понимают *подчинение учебных дисциплин единой рациональной идее*. И здесь предусматривается объединение материала в отдельные учебные предметы. Предполагается необходимость целостной совокупности учебных предметов.

Интеграцию рассматривают и как иерархическое обобщение/синтез, объединение на различных уровнях (предметный, межпредметный, психологический). Или вообще как синтез учебного материала на уровне глобальных проблем: человек, окружающая действительность и пр.

Ряд современных ученых-педагогов считают, что интегративные процессы становятся тенденцией и в педагогике, особенно в теории обучения, ибо все теснее сливаются воедино дидактика и психология мышления, педагогическая психология и социология, теория содержания общего и технического образования и философия образования.

Интегративные тенденции современной дидактики, главным образом, проявляются в том, что для определения закономерностей обучения используются понятия родственных наук.

Применительно к системе обучения и само понятие «интеграция» может принимать два значения:

❖ создание у студентов целостного представления об окружающем мире (здесь интеграция рассматривается как цель обучения);

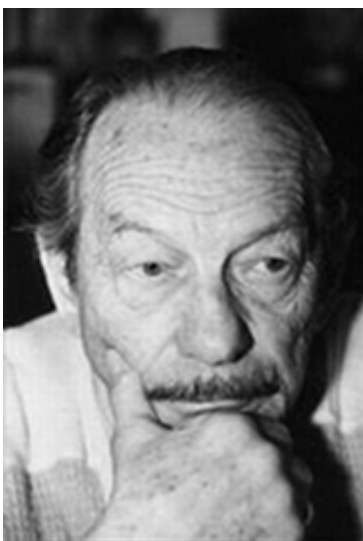
❖ нахождение платформы сближения предметных знаний (интеграция – средство обучения).

Интеграция как цель обучения должна дать обучающемуся те знания, которые отражают связанность отдельных частей мира как системы, научить с первых шагов представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. Реализация этой цели может начаться еще в начальной школе. Интеграция – средство получения новых представлений на стыке традиционных предметных знаний. Она призвана заполнить незнание на стыке уже имеющихся дифференцированных знаний, установить существующие связи между ними. Она направлена на развитие эрудиции обучающегося, на обновление существующей узкой специализации в обучении. В то же время, интеграция не должна заменить обучение классическим учебным дисциплинам, она должна лишь соединить получаемые знания в единую систему.

Интеграция – настолько глубокий процесс внутреннего взаимодействия, взаимопроникновения научных знаний, что при ее осуществлении *изменяются* предмет, структура, соединяемых учебных дисциплин, расширяются и задачи, поднимается на другой уровень их понятийно-категориальный аппарат и методологический инструментарий. Интеграция как процесс приспособления и объединения определенных элементов или частей разных видов ученой деятельности в единое целое при условии целевой и функциональной их однотипности – уникальное (хотя и не совсем новое) методическое явление.

Среди проблем, интересующих философию образования, одно из ведущих мест занимает проблема соотношения философии и жизни. Это определено как совокупностью тех задач, которые в настоящее время общество может решить, обращаясь к философии, так и характером тех влияний на науку

(и образование), которые наблюдаются со стороны общества. Резко возросший интерес интенсифицировал исследовательскую деятельность в данном направлении, усилил внимание ученых к неиспользованным возможностям философии в образовании. При этом судьба самой философии зависит от того, насколько мы сумеем отойти от догматических и схоластических схем, насколько будет учтена новая познавательная ситуация, представленная в научной картине мира, насколько полно будет использован теоретический, духовный и мировоззренческий потенциал философии, насколько утверждения о методологической роли философии в социально-гуманитарном познании будут предметно воплощены.



М.С. Каган

ЮНЕСКО объявило XXI век веком гуманитарных наук. Западные социологи еще в 60-е годы отмечали, что *XXI век будет веком гуманитарных наук или его вообще не будет*. Это парадоксальное высказывание содержит глубокую идею о неизбежном протесте человечества против культа техницизма, прагматизма,

породившего «одномерного человека» XX века. Гуманистический подъем общества – важная предпосылка возрождения гуманистического начала в культуре и образовании. По свидетельству специалистов, в западных университетах сегодня от 25 до 35% отдается гуманитарным дисциплинам, в результате чего активизируется не только логическое, но и интуитивное, творческое начало человека, расширяется сфера эстетического отношения к миру, осуществляется гармонизация личности.

Задачи гуманитаризации образования и гуманизации всей системы, связанной с функционированием высшей школы, не сводятся к механизму приращения знания за счет расширения блока гуманитарных дисциплин. Нужно вырабатывать такой взгляд на студента, когда вуз видит в нем не только «будущего профессионала», а просвещенного человека, в бытии которого специальная подготовка составляет лишь определенную, хотя и существенную грань²²⁴. Ориентированная таким образом система образования должна содержать ценностно-смысловые основания, придающие учебному процессу личностный характер²²⁵.

Сегодня огромный отряд преподавателей распространяет «готовое» философское знание, но ориентация на него достаточно условна и имеет цель сформировать образованного человека, при этом забывается другая задача – сформировать человека культурного.

Следует отметить, что сегодня возникает некий новый интегрирующий социальный феномен, который специалисты называют «*социумом культуры*». Культура из в чем-то маргинального явления общественной жизни все более четко сдвигается в эпицентр современного бытия, где одновременно существуют ценности восточной и западной культуры, античные, средневековые, возрожденческие, просвещенческие и т. д. Культурные спектры приобретают смысл по отношению друг к другу. И это

²²⁴ **Моисей Самойлович Каган** (1921-2006) – советский и российский философ и культуролог, специалист в области философии и истории культуры, теории ценности, истории и теории эстетики.

²²⁵ Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание: Избр. статьи. – СПб., 1991

проблема не только мышления – это проблема действительного бытия каждого современного простого человека и его образования, обучения. Человек ближайшего будущего неизбежно будет поставлен перед необходимостью выбора своего социума культуры, в котором он должен осуществлять свое духовное самоопределение. Важнейшую роль в формировании ценностных оснований этого выбора играют философия и педагогика. Именно эти дисциплины способствуют обострению интереса к фундаментальным смысложизненным ориентациям, особенно на переломных этапах истории, что особенно необходимо человеку, получающему высшее образование.

Чтобы наша философия образования могла выполнять задачи, рожденные современным состоянием истории в нашей стране, ее положением, необходимо преодолеть те распространенные в ней черты, которые можно оценить как догматизм, апологетику, абстрактное теоретизирование. Философию часто вообще сводят к знанию, а ее роль именно к формированию теоретических навыков. Общей особенностью сегодня является ориентация на знание, на доведение до аудитории определенной суммы знаний, добытых теоретиками. Направленность преподавания на знание создает *сциентистский* образ, знакомит учащихся лишь с одним жанром философствования, причем таким, который более рассчитан на профессиональную аудиторию, чем на непрофессионалов, какими предстают студенты. Просвещенческие задачи не реализуются полностью...

Затруднителен диалог педагога, идущего от теоретических аргументов, и учащихся, которые могут принимать эти аргументы лишь на веру, в силу отсутствия опыта теоретических построений. Вместе с тем, молодой человек аргументирует, апеллируя к своим ценностям.

Введение глобальных проблем современности в системы образования в вузах составляет важнейший фактор его гуманитаризации. Глобальная проблематика, в целом, по своей специфике и масштабу более всего соотносится с философским знанием. Объективно человечество движется к состоянию общепланетного единства, но субъективно оно к этому не готово,

и в таком случае создание субъективных предпосылок перехода человечества в новое глобальное состояние в значительной степени зависит от усилий науки, от усилий образования.

Если раньше обучение было связано с трансляцией мировосприятия, которое в определенной мере решалось через передачу устным или письменным образом знаний, которые потом закреплялись в практике и позволяли расшифровывать смысл практических исследовательских действий, то в современном мире, перешагнувшем за порог третьего тысячелетия, самостоятельный человек становится ответственным звеном развития. Только он и его интеллект могут удержать и сбалансировать через практику противоречивые тенденции развития. Современная практика, обыденная практика жизни связана с понижением рисков развития. И получение знаний должно сопровождаться не только их накоплением, но и умением быстро обновлять и даже создавать новые. Так что не исключено, что одним из важнейших принципов и компонентов развития образования и образовательных технологий станет безопасность, понижение рисков развития.

Специфика современной интеграции образования и науки определяется, с одной стороны, объективными социальными процессами, происходящими в глобальном мире, а с другой – внутренним несоответствием друг другу уровней развития систем образования и науки. Отсутствует должная фундаментализация образования; развивается тенденция значительного снижения гуманизации науки и образования; в современных тревожных коэволюционных условиях развития общества отсутствует экологизация науки и образования. Поэтому абсолютно ясно, что без более тесного сотрудничества системы образования и науки многих задач не решить.

Как самостоятельные сферы социальной жизнедеятельности, образование и наука становятся все менее самодостаточными и дееспособными. Данные социальные системы должны составлять неразрывный синтез, предполагающий последовательную реализацию комплекса интеграционных проектов и программ. Лучших специалистов готовят там, где обеспечивается

тесная взаимосвязь учебного процесса с научно-исследовательской и опытно-конструкторской работой, где существует возможность включиться в деятельность ведущих научных коллективов, проникнуться атмосферой научного поиска, принять участие в разработке крупных проектов. Фундаментальные научные достижения, крупные технические решения, новейшие технологии и разработки, оригинальные инновационные проекты появляются, как правило, в тех исследовательских организациях, где гармонично сочетается опыт старшего поколения с нестандартным подходом к делу молодых.

Интеграционные процессы продолжают оставаться ведущей тенденцией в развитии современной науки, одним из важнейших факторов, обеспечивающих научно-технический прогресс.

Преодоление кризиса в системе образования и науке связано с совершенно новым этапом в осмыслении единства науки, образования и философии. Кризис образования возникает тогда, когда происходит рассогласование между активно развивающейся, совершенствующейся наукой и отстающим от нее по содержанию образованием, в условиях новых революционных открытий в области науки. В таком положении функционирование образования вне контекста науки невозможно. Современное образование по своему содержанию и методам просто обязано быть научным. Меняются образовательная парадигма, цели и средства образовательной деятельности, но наука в системе образования фактически функционирует слабо. Задачей же образования должно стать не только, а, может быть, и не столько получение готового знания, сколько приобретение его в результате учебного и научного поиска. Именно поэтому требуется последовательная реализация комплекса интеграционных проектов.

Все вышесказанное обуславливает актуальность исследования вопросов философского осмысления процессов интеграции образования и науки, ставя ее в первый ряд решаемых философией образования современных проблем, особенно проблем противоречивости и неадекватности уровней развития

отечественных систем образования и науки друг другу в условиях глобализационных и информационных процессов современного общества. Системе образования нужна мощная научная составляющая, без которой дальнейшее развитие отечественного образования просто невозможно.

Философия образования выступает формой философской концептуализации знаний о процессах интеграции образования и науки. Она показывает, что общие принципы и положения философии применяются для анализа различных сторон и аспектов интеграции образования и науки, которые могут и должны рассматриваться как система, процесс, деятельность, ценность, социальный институт и др.

Попробуем конкретизировать:

- уже, в принципе, установлено, что специфика современной интеграции образования и науки социально детерминирована характером объективных процессов современной исторической эпохи, являющихся следствием общественного и научно-технического прогресса в новых глобализационных условиях;

- совершенно ясно, что специфика интеграции отечественных образования и науки во многом отличается от европейской образовательно-научной традиции, поскольку, во-первых, отечественная система образования и науки складывалась на основании греко-византийских и славянских истоков, а язык науки, обучения – славянский (в отличие от римско-католических истоков и латинского языка как основы западной традиции); во-вторых, функционирование науки и образования строится в России на глубоком внутреннем диалоге двух этих систем;

- понятно, что специфика интеграции образования и науки заключается в тесной связи с историческими традициями, задающими направленность и собственно саму специфичность развития и образования, и науки. Специфику отечественной научной традиции составляет ее фундаментальная диалектическая позиция на основе теории познания как теории отражения, в отличие от западной метафизической позиции на основе теории познания как теории репрезентации. Определяющая

специфика и сильная сторона отечественной образовательной традиции заключается во взаимообусловленном традиционном единстве обучения и воспитания (в отличие западного метафизического представления об образовании как обучении, об обучении как обособленной сущности);

- в современных условиях ведущее значение приобретает философский фундамент образования и для разработки теоретической концепции современного образования необходимо философское исследование;

- кризисное состояние научной содержательной стороны образовательной системы связано с тем, что утрачена ее методологическая основа (установлено, что методологической основой исследования современной специфики интеграции образования и науки является методология философии образования);

- интегрирующая функция синтеза науки и образования заключается не в поглощении одной сферы другой, а в глубоком, все усиливающемся диалектическом взаимодействии их при сохранении самостоятельности;

- основная роль науки в образовании заключается в том, чтобы быть стимулом, движущей силой функционирования и развития образования, а основная роль образования в науке представлена в сохранении и передаче всего созданного наукой, в формировании опыта традиционного познания;

- специфика интегративного взаимодействия современных систем образования и науки как сложного процесса, включает совокупность экономического, структурно-организационного, социально-правового и глобализационного аспектов;

- изменения общественных отношений в сторону господства частной собственности на средства производства повлекли кардинальные изменения в системах образования и науки, где и наука, и образование становятся товаром и интегрируются на отношениях купли-продажи, что, в итоге, приводит к низкому качеству получаемых научно-образовательных знаний, утрированию и нивелированию научно-образовательных ценностей;

- кризис, в котором сегодня находятся отечественная наука и образование, является следствием теоретической и практической неосвоенности глобализационных процессов – решение проблем интеграции отечественных систем образования и науки связано с тем местом в мире, которое Россия сумеет занять в условиях интенсивно развивающихся процессов глобализации, используя преимущества своей образовательно-научной традиции;

- образование в современном мире становится основным интегрирующим фактором и условием развития, как системы науки, так и мирового сообщества в целом;

- глобализация определяется через информационные процессы, имеющие как положительную, так и отрицательную специфику своего проявления в современных процессах интеграции образования и науки – знание и информация являются организующим интегрирующим началом социальных систем образования и науки и могут рассматриваться как главная интеллектуальная основа инновационных технологий в современном информационном обществе, однако коммуникационные и информационные факторы не только активно влияют на процессы интеграции образования и науки, но и создают опасность развития войн нового поколения (информационных, психологических и пр.) часто вследствие отсутствия должного контроля за информационными потоками;

- характер и специфика развития научного знания на современном этапе определяют и специфику функционирования образовательного знания. Углубляющаяся специализация научной деятельности приводит к дисциплинарной перестройке и усложнению научного знания, что существенно меняет облик образовательного контента, формируя множество образовательных парадигм. Нивелирование системных теорий в современном научном знании приводит к тому, что теоретическая наука перестает быть фундаментальной и влечет за собой отсутствие фундаментальности в образовании;

- распространение высоких технологий ведет к качественно новой вовлеченности в технологический процесс современных

образовательно-научных знаний, к расстановке акцентов не на бытии, а на процессуальности, необратимости во времени, что предъявляет совершенно новые требования к содержанию и качеству образовательного знания, акцентируя внимание на усилении его научной составляющей;

- неостребованность фундаментальной технической науки и, как следствие, ее нивелирование, могут привести к кризису системы профессионально-технического образования, а увеличение роли и значимости гуманитарной науки приводит к неадекватному развитию системы гуманитарного профессионального образования;

- ценностный кризис в обществе приводит к кризису всего гуманитарного знания, проявляющемуся в его разрыве с гуманизмом;

- философия образования выступает формой философской концептуализации знаний о процессах интеграции образования и науки – специфика философии образования как интегративного знания заключается в том, что философия образования представляет собой теоретико-методологическую, мировоззренческую основу современного взаимодействия социальных систем образования и науки, поскольку общие принципы и положения философии образования применяются для анализа различных сторон и аспектов образования и науки;

- процесс, ведущий к фундаментальности научно-образовательного комплекса, с одной стороны, отражается в становлении глобальной организации образовательно-научного пространства, а с другой – в формировании научно-образовательного фундамента. И фундаментализацию необходимо рассматривать как процесс восстановления методологической основы образовательно-научной сферы – в основе образования должны лежать фундаментальные знания, которые открывает современная наука;

- гуманизация как процесс отражения идей гуманизма в обществе, применительно к сферам образования и науки, процесс, определяющий ценности гуманизма в результате их передачи и усвоения в системе образования и в процессе дея-

тельности по производству знаний в системе науки. Гуманистическое мировоззрение сегодня становится нравственным гарантом деятельности, которая обладает внутренним этическим содержанием и является основой взаимодействия социальных систем образования и науки;

- экологизация в современных условиях означает оптимизацию отношений человека и общества с окружающей средой, конкретизируемую в концепции устойчивого развития общества. Проблемы экологизации необходимо решать путем последовательного изменения социальной организации общества в рамках экологического (и нравственного) императива, требующего формирования мировоззрения людей, его поворота к общечеловеческим ценностям. Экологизация образования предполагает существенное изменение образования в методологическом и содержательном плане на основе концептуального научного экологического знания.

Интеграция научной и образовательной деятельности призвана решать следующие задачи:

- качества образования и подготовка научных, научно-технических кадров, обладающих современными знаниями на уровне новейших достижений науки и технологий и практическим опытом участия в научных исследованиях, полученным в процессе обучения;
- привлечение и закрепление талантливой молодежи в науке и образовании;
- повышение эффективности использования бюджетных средств, кадровых, информационных и материально-технических ресурсов научных организаций и вузов при проведении фундаментальных и прикладных исследований и подготовке научных кадров;
- активизация взаимосвязей с предпринимательским сектором экономики и корпоративной наукой, процессов коммерциализации результатов научных исследований и разработок и передачи технологий в реальный сектор экономики.

Кстати, в «Законе об образовании в РФ» *«...целями интеграции образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в*

высшем образовании являются кадровое обеспечение научных исследований, повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования, привлечение обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников, использование новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности».

Для российской науки и образования пока недостижимо гибкое сочетание образования с научной деятельностью. В вузах США проводится порядка $\frac{2}{3}$ всех фундаментальных исследований – то есть, американские высшие учебные заведения представляют собой не только кузницу молодых специалистов, но и исследовательскую лабораторию, где педагогический состав и сам участвует, и, одновременно, вдохновляется передовыми разработками и идеями.

Оценить перспективы развития интеграционных процессов в России можно только с учетом особенностей отечественного научно-образовательного комплекса и происходящих в нем изменений. Прежде всего, следует отметить специфику институциональной структуры отечественной науки, ядром которой являются юридически самостоятельные специализированные исследовательские организации. Ориентация на их создание – это одна из исторических традиций, возникшая еще в начале XVIII века с учреждением в России Академии наук. Она в полной мере утвердилась в годы советской власти, когда наряду с обширной сетью академических институтов сложилась отраслевая система управления наукой. Решение политических задач ее ускоренного развития в целях укрепления обороноспособности страны и индустриализации потребовало дальнейшего расширения сети научно-исследовательских институтов. В новой России, на фоне резкого сокращения сети конструкторских и проектных организаций, опытных заводов, научно-технических служб предприятий – структур, призванных обеспечить трансфер научных результатов в инновационную сферу, вплоть до начала 2000-х годов отмечалось наращивание числа НИИ за счет создания новых либо реструктурирования действующих организаций. Причем, это происходило путем образо-

вания новых юридических лиц, а не укрепления исследовательской базы университетов и предприятий, которые составляют костяк инновационных систем в странах с развитой рыночной экономикой. В итоге усилились диспропорции в науке: если еще в 1990 году в самостоятельных НИИ и КБ было сконцентрировано чуть более половины численности персонала, занятого исследованиями и разработками, то в 2017 году – свыше 85%.

Число вузов, выполняющих исследования и разработки, снизилось в 1990-е годы с 453 до 387. Сегодня возросло: около 500. Однако в силу того, что возникшие за этот период негосударственные вузы практически не ведут исследований, к началу 2017 года научная деятельность осуществлялась лишь примерно в 42% российских высших учебных заведениях.

Формальное разделение науки и образования, проявившееся в институциональном, организационно-управленческом, правовом и финансовом обособлении этих сфер, нанесло существенный ущерб научному авторитету высшей школы. Проводимые в вузах (за исключением немногих элитарных университетов) исследования, как правило, оказываются малозначимы, что в известной мере объясняет почти маргинальную роль сектора высшего образования в научно-техническом комплексе страны и национальной инновационной системе в целом – по крайней мере, по затратам на научные исследования и разработки.

Заметно, не так ли: положение дел в российской вузовской науке резко контрастирует с практикой ведущих стран мира, где в университетах сосредоточен основной потенциал фундаментальной науки, выполняются масштабные прикладные исследования и разработки. Значение вузовской науки определяется не только собственно научными результатами, но и тем, что в вузах обеспечивается преемственность научных традиций, накопление и обновление знаний, подготовка кадров для научной деятельности. Причины определяющей роли науки в образовании заключаются в том, что наука опережает написание учебников и монографий как минимум на 10 лет. Однако самым

существенным является то, что ученый передает студентам свою активную позицию в жизни, способствуя развитию у них инициативы.



Студентам здесь хорошо!

Одной из современных попыток сращивания науки и образования явилась организация в 1992 году Высшей школы экономики, которая позже включила в себя систему научных институтов и центров. Это высшее учебное заведение создавалось чиновниками при активной поддержке тогдашнего либерального правительства. Соответственно, до сих пор оно получает большое количество государственных контрактов на выполнение научных исследований и разработок, а также заказов из-за рубежа. Понятно, что подобные вузы не только создаются при активной помощи и содействии государства, но и обслуживают его интересы и потребности. Если власть охладеет по каким-либо причинам к таким вузам, они в современных условиях не выживут. Кроме того, фундаментальные научные исследования такие вузы все равно вести не в состоянии. Максимум, на что они способны – это прикладные разработки.

Конечно, многие ученые совмещают научную и преподавательскую деятельность. Некоторые создают научные школы в

вузах и передают свой богатый опыт новым поколениям студентов. Но директивно совместить обучение и научное творчество без существенной потери качества обоих видов деятельности не удастся. Вузы должны оставаться помощниками российской науки, соисполнителями, подрядчиками при выполнении научных работ, как это было многие десятилетия. Причем, стоит обязательно сказать, что механическое перенесение западного опыта без учета отечественных условий чревато самыми серьезными последствиями для России. Возможно, Россия придет к интегрированной научной и вузовской системе. Но путь этот долог, тернист и в любом случае должен быть пройден самостоятельно и эволюционно.

Необходимо учесть, что научный потенциал в значительной степени, как мы только что сказали, дополняется активной частью профессорско-преподавательского состава, работающего на вузовских кафедрах. Но сфера науки, по сравнению с другими сферами занятости, имеет несколько особенностей:

- внутренняя мотивация индивида – то важное, что в некоторых случаях, имеет определяющее значение;
- преподаватели вузов сочетают преподавание с научной деятельностью, а нередко и с административной нагрузкой, поэтому они вынуждены искать способы оптимально распределить время между этими тремя видами деятельности.

Главной фигурой процесса интеграции науки и образования в вузе является не чиновник, а преподаватель, педагог, научно-педагогический работник!

Анализ реальной профессиональной деятельности преподавателей вузов основан на том, что профессиональные характеристики этих людей рассматриваются в двух взаимосвязанных аспектах: научном (содержательном) и педагогическом (методическом). Эти два аспекта, согласно идеальной модели профессиональной деятельности преподавателя вуза, должны существовать в неразрывном единстве. *Научно-содержательный* аспект преимущественно ориентирован:

- на передачу накопленных научных знаний именно как системы научных знаний;

- использование в учебном процессе новых (в том числе, добытых самим преподавателем) знаний, благодаря чему студенты овладевают передовыми знаниями;

- развитие у студентов креативных интеллектуальных способностей, навыков и умений.

Педагогический (методический) аспект призван содействовать глубокому усвоению научных знаний, формированию способностей и навыков за счет использования психолого-методических средств, приемов. Сочетание основных типов деятельности преподавателя вуза формирует разнообразные модели профессиональной деятельности:

I. первую модель можно назвать *«научно-педагогической»* с акцентом на слове «научная». В этом случае перед нами идеальная модель сочетания типов научной и педагогической деятельности. С другой стороны, преподаватель может ограничиваться использованием уже проверенных методических средств. Здесь налицо ясная научная ориентация преподавателя, но с некоторым ограничением креативности в педагогической сфере;

II. *«педагогически-научная»* (с акцентом на слове «педагогическая»). В этой модели вообще отсутствует научно-исследовательская деятельность, но научно-описательная представлена в разных формах. А свои креативные способности преподаватель может реализовать, совершенствуя методы преподавания;

III. *репродуктивная модель*, в которой отсутствует не только научно-исследовательская, но и научно-описательная деятельность, а явно доминирует изучение преподавателем учебников, научно-популярной, но не собственно научной литературы. Если в этом случае преподаватель активен в учебно-методическом аспекте, то он выступает больше как методист, создавая новые методы и формы обучения. Если же преподаватель ограничивается в своей деятельности формами, воспроизводящими существующие методические образцы, то говорить о нем следует только как о «популяризаторе» знаний.

Одной из существенных проблем высшей школы является занятость педагога, которая реализуется в самых различных

формах. В результате снижается мотивация и качество труда преподавателя по основному месту работы, происходит его своеобразный «уход» из вуза. Вроде он еще и в рядах профессорско-преподавательского/научно-педагогического состава, но все меньше прилагает усилий для решения задач, поставленных перед ним вузом, и, прежде всего, в области научных исследований. Меньше времени на занятие наукой оставляет [бесконечно, безостановочно, безгранично] расширяющийся процесс бюрократизации учебной деятельности преподавателя, рост объемов всевозможных проверок, написание отчетов, справок и т. д. В таких условиях о каких-то серьезных научных исследованиях речь вообще не идет, а ведь вуз без научных исследований – это не вуз, это (да простят меня коллеги) просто ремесленное училище...

Состояние вузовской науки, научная активность педагогов естественным образом влияет на вовлеченность в научно-исследовательскую работу студентов, на возрастание роли в формировании таких качеств будущего выпускника, как способность к творческому поиску, самостоятельность и ответственность. Совместная исследовательская работа преподавателей и студентов – это та сфера сотрудничества, где учитель и ученик могут реализовать свой творческий потенциал, где будущий профессионал под воздействием стиля жизни и авторитета своего наставника формируется как творческая, активная личность.

И еще: рост среднего возраста вузовского преподавателя, отсутствие притока молодежи в образование высвечивают такую проблему – сегодня и аспирантура, и магистратура фактически перестали обслуживать высшую школу, наращивать ее потенциал. В настоящее время число выпускников аспирантуры и магистратуры, пришедших в сферу науки или/и образования, невелико и не может в полной мере обеспечивать преемственность поколений в научных школах.

И вот еще что: занятие наукой, навыки научно-исследовательской работы совсем не занимают первые места в предпочтениях студентов, судя по многочисленным исследованиям..., причем, в основном, на гуманитарных факультетах.

Хотя среди тех, кто занимается научной работой [еще в вузе], многие признают, что она расширяет и закрепляет профессиональные знания и умения.

Оценка престижности профессии научного работника низка. Научные работники не попадают в список доходных профессий, и, видимо, при сохранении определенного интереса к науке, студенческая молодежь все же не склонна рассматривать ее как сферу своей будущей трудовой деятельности, при этом полагая, что навыки научно-исследовательской работы могут оказаться полезными в других сферах деятельности. А если и заниматься наукой, то лучше это делать за рубежом. Так что можно отметить и такие проблемы развития интеграции науки и образования в вузах:

- старение контингента научных работников, недостаточная роль аспирантуры и магистратуры в пополнении научных кадров;
- отсутствие тесной связи между научными исследованиями и учебным процессом, преподавательской и студенческой наукой;
- низкая степень мотивации участия в реальной научно-исследовательской деятельности как профессорско-преподавательского состава, так и аспирантов, магистрантов и студенчества.

Вопросы и задания по материалам Темы 15

1. Что такое интеграция в науке?
2. Как понимает интеграцию философия?
3. В чем заключаются особенности интеграции в образовании?
4. Расскажите о специфике интеграции науки и образования.
5. Дайте представление о проблемах интеграции науки и образования.
6. В чем причины трудностей интеграции вузовской науки и образования?

7. Подготовьте сообщения о развитии науки в вузах за рубежом и в нашей стране (по материалам СМИ).

Примерная проблематика семинаров по Модулю IV

- Философские основы педагогических технологий.
- Современные информационные технологии: педагогические и философские основания и проблемы применения.
- Открытое образование с точки зрения философии.
- Современные проблемы интеграции науки и образования.

Литература для подготовки к семинарским занятиям

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998.
2. Гончаров М.А. Основы менеджмента в образовании. – М., 2008.
3. Гребенюков В.И. (ред.) Менеджмент вуза: от педагогического института к университету. – Нижневартовск: изд. Нижневарт. гос. ун-та, 2014.
4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003.
5. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Владос, 2000.
6. Николаева Л.Ю. Философия образования. – М.: Мир науки, 2014.
7. Содаткин В.И. Основы открытого образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002.
8. Степашко Л.А. Философия и история образования. – М.: Флинта, 1999.
9. Чапаев Н.К., Верещагина И.П. Философия и история образования. – М.: Академия, 2015.

Модуль V

Философия образования и воспитательный процесс

Тема 16. Современные проблемы воспитания: выбор концепций, целей, позиций

Диалектичность воспитательного процесса.

Подходы к воспитанию, философские идеи и концепции как основа воспитательного процесса.

Системы педагогического взаимодействия.

Цель воспитания как управление выбором.

Образовательные и воспитательные технологии как ключевого инструмент войны против России – тенденции и вероятность.

Любое знание, как нам уже известно, существует и развивается на трех уровнях:

➤ методологическом (логика, философия науки, занимающаяся осмыслением методов исследования воспитания, толкованием предмета и связей с другими явлениями окружающего мира);

➤ теоретическом (основное содержание добытого наукой знания [по теории воспитания]), например, теория воспитывающего обучения, общая теория развития личности, теория воспитательного коллектива и т. д.;

➤ методическом (как прикладной уровень науки – организация практической воспитательной деятельности, уровень технологий воспитательного процесса, педагогической техники и т.п.).

Движущие силы и логика воспитательного процесса, техника его выстраивания педагогически грамотным человеком – преподавателем, воспитателем определяются его фундаментальными, основополагающими характеристиками. Основные из них, скорее всего, таковы: *диалектичность, противоречивость, целенаправленность, систематичность, вариативность, оптимистичность*. Возможно, педагогика – самая диалектическая наука, в которой все законы диалектики выражены с наибольшей силой. И

в чем же проявляется диалектичность воспитательного процесса?

- в воспитательном процессе переплетены и взаимообусловлены связи и зависимости разного плана: социальные, социально-философские, психологические, педагогические. Например, изменения в политике и идеологии страны влекут за собой изменения ценностных ориентации и, следовательно, ставят новые цели и задачи воспитания; экономические преобразования в обществе меняют, иногда даже в корне, материальную базу образования и воспитания; открытие новых психологических концепций иногда очень влияет на характер и методики воспитания...;

- диалектичность воспитания проявляется в его непрерывном развитии, динамичности, изменчивости всех компонентов и самого процесса в целом;

- диалектичность процесса воспитания проявляется в его противоречивости.

В философии и педагогике принято различать внутренние и внешние, общие и индивидуальные противоречия.

Внутренние – противоречия, порожденные конфликтом противоположных сторон внутри самого человека: между возрастающими требованиями к самому себе и потенциальными возможностями его.

Внешние – противоречия, порожденные взаимодействием человека с окружающим миром. Например, внешними требованиями, изменением обстоятельств, противостоянием социального окружения и природной среды, извечного противоречия «отцов» и «детей».

Общие (универсальные) – противоречия как источник развития каждого человека и всех людей. Например, противоречия между материальными и духовными потребностями, между сознанием и поведением (особенно в школьном возрасте), между потребностями и возможностями их удовлетворения.

Индивидуальные – противоречия, обусловленные конкретной ситуацией развития каждого человека. На разрешении этих противоречий построен практически весь процесс самовоспитания: не мог – теперь могу, не умел -теперь могу, не знал – знаю и т.д.

Другой всеобщий закон – *закон перехода количественных изменений в качественные* – интерпретируется в теории воспитания таким образом:

отражая логику и механизм развития воспитанника, количественные изменения в физическом, психическом и социальном становлении в ходе воспитания приводят к существенным качественным изменениям отдельных свойств и личности в целом.

И наконец, *закон отрицание отрицания* характеризует направление процесса развития личности и коллектива, единство поступательности и преемственности, возникновение нового и относительной повторяемости старого. Хорошо видны проявления этого закона, например, при использовании воспитателем логики превращения соуправления в молодежном и детском коллективе в подлинное самоуправление).

Как и любой процесс, воспитание развивается от простых форм, методов и приемов, технологий и техник к более сложным благодаря умелому использованию педагогами тактики разрешения всех групп противоречий, учета действия всех трех общепсихологических законов развития – воспитательного процесса в целом и каждого его элемента.

На протяжении всей истории человечества существовали различные подходы к воспитанию. Существовало и до сих пор существует множество точек зрения и концепций воспитания. Они разнообразны и разноплановы, но, пожалуй, все их можно объединить в две основные большие группы, два основных направления. *Первое видит суть и назначение воспитания в формировании личности, управлении ее развитием согласно потребностям общества. II второе направление, гуманистическое, обращено к личности воспитанника, к созданию условий для развития его внутренних потенциальных возможностей, и на этой основе – к социализации и самоактуализации.*

Передовая педагогическая мысль и практика всегда делали выбор в пользу второго.

Любая воспитательная цель имеет две стороны: цель воспитателя – подарить воспитаннику всю прелесть и глубину окружающего мира, ориентировать его в системе ценностных отношений к нему; а цель воспитанника – продуктивное присвоение этих ценностей, самореализация собственных потенциальных возможностей.

Имея в виду основные ценности сегодняшнего дня, принято считать, что *цель современного воспитательного процесса* – «человек свободный», «человек культурный», «человек мыслящий».

Эту цель должны понять и принять как педагоги, воспитатели, так и воспитанники. Растущий человек обладает меньшим запасом знаний и меньшим жизненным опытом, и поэтому его мировосприятие нуждается в корректировке, в выращивании системы ценностей подлинных и в отказе (добровольном!) от ценностей мнимых.

Научные исследования и многовековая практика воспитания показали, что *процесс воспитания эффективен лишь тогда, когда он систематичен, когда все элементы этой системы отлажены и включены в процесс взаимодействия*. Назовем некоторые, скажем так, эффективные педагогические системы взаимодействия:

- ❖ «школа как воспитательная система»,
- ❖ «система методов и педагогических приемов»,
- ❖ система отношений «учитель – ученику»;
- ❖ «система развивающих технологий обучения и воспитания»,
- ❖ «педагогический коллектив как коллектив единомышленников»,
- ❖ «система ученического самоуправления» и т.д.

Организуя [Диалектический] процесс воспитания, педагог постоянно стоит перед выбором: *парадигмы воспитания, концептуальных идей, своего отношения к определению цели, стратегических и тактических задач; средств, методов и приемов их наиболее эффективной реализации; определенных организационных форм и педагогических технологий...* Сегодня, кстати, растет количество (и качество) авторских концепций воспитания, авторских школ, интересных и перспективных творческих педагогических коллективов. Постепенно в теоретическом осмыслении науки воспитания и практической деятельности педагог развивает свою профессионально-педагогическую позицию. И чем выше мастерство, тем уникальнее эта позиция.

В отечественной педагогике сложились две точки зрения в вопросе о том, как развивать самостоятельность. Первая –

невмешательство в процесс воспитания, предоставление детей, подростков, юношей и девушек самим себе («свободное воспитание»)… Вторая точка зрения – передача младшим опыта, знаний, педагогическое руководство жизнью, а следовательно, и воспитание. В психологии и педагогике есть много любопытного – вдумчивому педагогу-воспитателю стоит сделать выбор средств, методов и приемов и так их применить, чтобы все воздействие окружающего мира позитивно влияло на развитие нашего подопечного, формируя отношение: к позитивному – позитивное приятие, а к негативному – отторжение, неприятие, противостояние.



Е. Евтушенко

Процесс воспитания логично строится как процесс оптимистичный, базирующийся на вере в безграничные возможности растущего человека, его высокое предназначение. А.С. Макаренко в свое время призывал подходить к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться – мажорный стиль и тон в коллективе он считал неотъемлемым принципом науки о воспитании. Лишь на фоне

оптимизма и любви к жизни молодого человека можно научить и приучить преодолевать жизненные трудности, препятствия, лишения. У Е. Евтушенко²²⁶ есть замечательная идея: «...жажда точки опоры – одно из самых прекрасных качеств человека, если эта точка опоры не зиждется на чьих-то костях, на подавлении человека человеком. Есть ложные точки опоры: власть, деньги, эксплуатация, насилие – такие точки опоры аморальны...»²²⁷.

В практике и философии отечественной воспитательной работы сложилось несколько точек опоры:

- цель воспитания (кстати, доступная восприятию и пониманию детей любого возраста);
- средство;
- содержание воспитания;
- процесс;
- результат воспитания.

В сегодняшней практике воспитания еще бытует немало своеобразных педагогических предрассудков: «свободное воспитание – это и есть гуманистическая педагогика», «школа должна быть свободна от воспитательного давления, ее задача – дать современное образование на уровне мировых стандартов», «воспитание реализуется в процессе обучения и в системе дополнительного образования вне ее», «воспитательные задачи решаются через введение специальных гуманитарных предметов (и только), «термин «воспитательная работа» себя изжил, он не имеет места в современной теории воспитания», «введение инновационных педагогических технологий – панацея от всех бед современной практики воспитания», «психология (и, в частности, психологические тренинги и психотерапия) вытесняет, заменяет специально организованную воспитательную работу». Все это, конечно, осложняет выстраивание истинной логики целенаправленного воспитательного процесса.

²²⁶ **Евгений Александрович Евтушенко** (1932-2017) – советский и российский поэт. Получил известность также как прозаик, режиссер, сценарист, публицист и актер.

²²⁷ Евтушенко Е. Политика – привилегия всех. М., 1990.

Мы понимаем, что методологическая основа педагогики – философия – и на философских положениях о жизни, природе и человеке разрабатываются концепции воспитания. Методологической основой советской педагогики была марксистско-ленинская философия. Нынешняя отечественная педагогика не имеет общей методологической основы. Педагоги опираются на различные философские основания, поэтому их теории и практические рекомендации различаются между собой. Сегодня большинство отечественных педагогов отошли от марксистско-ленинской философии и опираются на положения западной и восточной науки. Основные направления западной философии, на которых разрабатываются педагогические системы, были перечислены выше. Напомним кратко:

- *прагматизм* – философско-педагогическое направление, выступающее за сближение воспитания с жизнью, достижение целей воспитания в практической деятельности;

- *неопрагматизм* – сводит концепцию воспитания к самоутверждению личности;

- *неопозитивизм* – философско-педагогическое направление, пытающееся осмыслить комплекс явлений, вызванных научно-технической революцией. Главное здесь – воспитание должно быть очищено от мировоззренческих идей, ибо социальная жизнь в условиях научно-технического прогресса нуждается в рациональном мышлении, а не в идеологии;

- *сциентизм* предпочитает веру не в чувства, а в логику и убежден, что лишь с помощью рационального мышления как главного критерия зрелости личности она сможет проявить способность к самореализации, к общению с другими членами общества;

- *экзистенциализм* признает личность высшей ценностью мира. Теория воспитания не знает объективных закономерностей, у каждого человека свое субъективное видение мира, и человек сам творит свой мир таким, каким он хочет его видеть;

- *неотомизм* признает существование объективной реальности, но ставит эту реальность в зависимость от воли Бога. Нужно совершенствовать истинное образование, которое состоит в

приобщении молодежи к культуре на основе религиозных ценностей, воспитании веры в Бога, приближающей человека к высшему проявлению его разума.

- *бихевиоризм* – психолого-педагогическая концепция технократического воспитания, под которым понимается воспитание, базирующееся на новейших достижениях науки о человеке, использовании современных методов исследования его интересов, потребностей, способностей, факторов, детерминирующих поведение;

- *рационализм* возник из объединения идей различных философских направлений. Образование должно высветить и подчеркнуть рациональную природу. Его цель – познание истины. Достижение истины возможно путем абстрагирования с помощью мышления. Философия рационализма нацелена на воспитание элиты;

- *инструментализм*, как и философия рационализма, главное внимание уделяет рационализму человека. Однако для инструменталистов целью воспитания должно быть вооружение человека средствами (инструментами) для жизни и выживания в этом мире.

Конечно, для нас главный вопрос заключается в том, какой мы хотим видеть Россию, ее граждан в этом, уже вовсю идущем столетии. Ответов на него столько, сколько находится желающих высказаться по этому поводу. Всем хочется видеть наше общество демократичным, сплоченным, экономически крепким, а его граждан – носителями высоких общечеловеческих ценностей. Однако мир изменяется, и мы изменяемся вместе с ним. Ценности определяются людьми, а люди формируются на принятых ими ценностях. В наступившем веке, по всем предположениям, они будут иными.

На вопрос о том, какими будут главные человеческие ценности в XXI в., прагматичный ответ звучит так: *максимально приспособленными к изменившимся условиям существования, направленными на приобретение знаний и умений, помогающих человеку жить, а, может быть, и выживать в стремлящемся к разрушению мире. Главная ценность – человеческая жизнь – будет напрямую зависеть от приобретения*

опыта самосохранения и поведения в альтернативных условиях, взаимоисключающих ситуациях, где человеку на каждом шагу придется делать очень непростой выбор.

Особенно остро сказывается на воспитании людей нарастающая огромными темпами информатизация. Человечество уже выпустило джина из бутылки, узаконив право каждого человека свободно распространять и получать любую информацию. Сегодня и в будущем каждый человек, любая группа могут свободно и открыто высказывать, пропагандировать любое мнение, навязывать любую философию, проектировать любое поведение и образ жизни. Тщетно мечтать, что к средствам информатизации будут допущены только высоконравственные люди. Жить человеку в этом мире непросто. А уж особенно сложно тем, кто вступает в жизнь и попытается в ней что-то понять. Учитывая реалии, необходимо воспитывать людей анализируя происходящее, учить их жить в условиях огромного информационного перенасыщения, ожесточенной войны идей, идеологий, клановых интересов, пропаганды всех возможных и, нередко, примитивных и низменных форм поведения.

Удел человека – делать выбор. Уже сегодня он ежедневно, ежечасно и ежеминутно вынужден делать его тысячи раз – начиная с философских обоснований своего существования, поведения и деятельности и заканчивая выбором транспорта, одежды, мыла, пуговиц, фильмов и пр. Научить человека делать гуманный, обоснованный, приносящий благо обществу и самому себе выбор – главная [и универсальная] цель современного воспитания. Эта цель включает выбор ценностей и приоритетов, способа и качества жизни, поведения и деятельности. Выбор, который становится самостоятельной ценностью, поскольку от него зависит принятие или отрицание всех других ценностей.

Человек для того и имеет ум, чтобы видеть, из какого источника он черпает. Если он это видит и понимает, тогда его выбор, проявление его воли становится сознательным. Значит, чтобы выбор был обоснованным и правильным, человеку необ-

ходимо *открыть глаза*. Его нужно долго и терпеливо воспитывать. *Цель такого воспитания – управление выбором.*

Результат сделанного выбора – принятие решений. А далее следует поступок. Выбор, совершенный человеком – это путь, по которому он пойдет, стратегия его жизни. Вообще, от употребления словосочетания *правильный выбор* лучше отказаться, так как никто не сможет объяснить, что это значит. Но есть понятие *обоснованный выбор*, где критерием обоснованности выступает будущее развитие событий и достигнутый результат. Выбор, который делает человек, должен быть всесторонне обоснованным. Это значит, что путем анализа должны быть просмотрены, просчитаны все возможные альтернативы развития событий и достигнутых результатов, из них и выбирается оптимальный для данных условий и времени. Чтобы сделать обоснованный выбор, человек должен привлечь всю силу своих знаний, весь потенциал своего ума. Неразвитый ум, лишенный прочной моральной основы, выбора сделать не сможет, операции анализа и синтеза ему недоступны. Единственное, на что он способен – принять сиюминутное решение, продиктованное поверхностными обстоятельствами. При этом не оцениваются не то что отдаленные, но даже близкие последствия. Значит, для настоящего выбора люди должны быть развиты интеллектуально и духовно. Обучение, образование (в числе прочего) должно быть направлено на то, чтобы дать обучающимся необходимые для выбора знания, развить в необходимом объеме их нравственную и интеллектуальную сферу, научить алгоритмам принятия решений. Но помним – все это требует большого напряжения, часто – отказа от установившихся стереотипов. Чтобы обрести новое, нужно пожертвовать старым, избавиться, отречься от него. Продвижение вперед невозможно без жертв. Совершенство возможно только через разрушение старой формы с ее прежним содержанием. Не стать мудрым, не пожертвовав старым мировоззрением.

Выбор, по сути, краткое обозначение великого закона отрицания. Следствие этого закона – постоянное обновление, все новый и все более совершенный выбор, тем более, что он еще

и не только волевой и нравственный, но и эмоциональный поступок. Человек должен его выстрадать, пережить.

Цель воспитания, вероятно, одна из главных – формирование человека, способного делать выбор, жить в мире соперничающих альтернатив. *Человек выбирающий* – вот краткое определение будущего типа личности. Человек выбирающий – совершенная и приспособленная к реалиям жизни личность. Формирование альтернативного поведения, управление выбором, формирование умений делать правильный выбор – задачи воспитания. Человек сам оценивает свои намерения, сам делает выбор, сам ответствен за его последствия. Воспитание открывает глаза молодому человеку. Педагоги, воспитатели вместе с воспитанниками анализируют возможные варианты и последствия его выбора, помогают в выборе жизненного пути.

Цель формирования выбора обоснованного поведения переносит акценты с решения современных задач эстетического, трудового, эмоционального и иного воспитания на воспитание главного человеческого свойства – умения анализировать информацию и делать выбор, подчиняет достижению этого весь учебно-воспитательный процесс.

Кончено, цель воспитания в нашей сложной жизни должна быть, одновременно, достаточно общей, весомой, стратегической, и достаточно конкретной, чтобы каждый мог убедиться в ее важности и необходимости. Выбор как цель соответствует этим требованиям.

К сожалению, далеко не во всех учебных заведениях об этом размышляют – почти все построено на авторитетных указаниях относительно усвоения некоторой суммы знаний... Польза для большинства, кроме присвоения себе ряда профессиональных компетенций, возможно, не велика – выбирать нужное из огромного потока информации не всегда учат – изучай все подряд по программам – что-то и пригодится. У цели образования, заданной через выбор, осмысленной философски, немало преимуществ [перед размытыми и нежизнеспособными формулировками]:

- такая цель достаточно широка и прагматична. Подчинив ей стратегическое направление воспитания в образовательном учреждении, мы сближаем воспитание с жизнью, делаем его практически полезным для каждого – человек получает именно то, что, прежде всего, нужно в жизни. Научить каждого делать обоснованный выбор, принимать самостоятельные и взвешенные решения – значит сформировать личность, обладающую стержневыми качествами, самостоятельную, инициативную, жизнеспособную;

- цель меняет несоответствующее нынешнему времени содержание учебно-воспитательного процесса, что без новой парадигмы воспитания достичь невозможно. Неудивительно, что, пытаясь формировать всестороннее и гармонически развитую личность, наша воспитательная система уже долгие годы не может выйти из ею же самой созданного тупика и продолжает по инерции наращивать сумму знаний, не давая ответа на главный вопрос – зачем все это нужно? Основой воспитания должно стать управляемое педагогом самовоспитание;

- стандарты и программы учебно-воспитательного процесса, всех дисциплин, изменяются. Свободное время обучающегося – неприкосновенный резерв саморазвития;

- родители уже не всегда способны направлять воспитание своих детей – обязанность помогать должно взять на себя государство, обеспечив должное моральное воспитание своим подрастающим гражданам.

Образование всегда двухкомпонентно: с одной стороны – это система ценностей, нравственность и духовность, а с другой – профессиональные и интеллектуальные знания. В настоящее время новое поколение получает базу профессиональных знаний, но, к сожалению, усваивает уже точно не советскую и не традиционную российскую систему ценностей. Западные образовательные технологии сегодня включают нано-, био-, информационные, когнитивные технологии, которые, как ни печально, призваны трансформировать человека как личность и, возможно, как биологический вид.

Трансформации могут затронуть сознание человека, установить контроль над ним.

Итоги реформирования системы образования [по западному образцу], подводить рано, хотя следует заметить, что с каждым годом преподаватели вузов отмечают у выпускников школ – абитуриентов снижение способности самостоятельно и творчески рассуждать, а, соответственно, и мыслить. Тестовая система проверки знаний учеников приводит к тому, что последние два года перед выпуском из школы учеников постоянно готовят к итоговому тестированию, что по сути напоминает дрессуру. Ученики не получают знания – их буквально «натаскивают» на сдачу ЕГЭ. Кроме того, отмечается снижение общего уровня культуры абитуриентов и студентов. Студенты рассматривают отношения с преподавателями как паритетные, в лучшем случае, относятся к профессорско-преподавательскому составу как к сверстникам.

Традиционно основным заказчиком в образовательной сфере являлось государство, но в условиях рыночной экономики, когда большая часть предприятий отдана в частные руки, заказчиком выступает бизнес, которому не всегда нужны образованные люди – требуются сотрудники, владеющие определенными профессиональными компетенциями. Именно этой потребностью бизнес-структур обусловлено включение в образовательные стандарты компетенций вместо традиционных знаний. Постепенно вся система образования, включая дошкольное, переходит под контроль крупного бизнеса. В Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года сказано, что *«будет расширено участие представителей высокотехнологического бизнеса в управлении вузами, а также в формировании и реализации образовательных программ вузов. В состав наблюдательных (попечительских) советов федеральных и национальных исследовательских университетов будут в обязательном порядке включаться представители инновационного бизнеса и предприятий высокотехнологичных отраслей экономики, активно внедряющих инновации»*. Рефреном через весь документ проходит идея о том, что вся

система образования должна быть передана под контроль крупного бизнеса.

В проекте «Образование 2030» прописаны основные этапы трансформации образования, которые должны, в принципе, привести к уничтожению традиционной системы образования, которая складывалась с XVII в. и была ориентирована на подготовку образованных людей, имела свои компоненты, такие как институт, школа, занятия, педагоги, учителя, учебники, классы. Новая концепция предлагает все это поэтапно упразднить, превратить классические школы и университеты в венчурные или предпринимательские компании, в которые абитуриенты будут поступать командами. Главной их целью будет получение определенных навыков и защита бизнес-проектов, при этом не имеет значение срок обучения студента в этом учебном заведении. В день защиты проекта обучающимся предстоит встреча с представителями бизнеса, которые готовы предоставить работу выпускнику. Исчезнут педагоги в традиционном понимании, их, возможно, заменят IT-педагоги. Отметим, что описанная система будет работать для узкого слоя обучающихся, а основная масса молодых людей должна будет перейти на дистанционное обучение, которое по стоимости гораздо дешевле. Предполагается, что вместо педагогов будут преподавать тьюторы, помощники, специалисты по формированию определенных состояний сознания.

Все вышеперечисленное свидетельствует о коренном изменении в методике преподавания и российской системе образования как таковой, а соответственно, и всей российской науки, так как наука не может существовать без образованных кадров. Федеральные образовательные стандарты не принимаются в виде закона, фактически и не утверждаются правительственными органами, и очень сложно прогнозировать, сможет ли общество адекватно и своевременно осознать этот процесс, который стал перманентным.

Сегодня США делают ставку уже не на информационно-психологическую войну, к которой Россия, в принципе, готовилась, а на гибридные, сетевые и другие войны. Поставлена цель установления контроля за поведенческой, воспитательной сферой, по-другому ведется поведенческая война, в результате

которой разрушаются структуры, отвечающие за усвоение и воспроизводство традиционной системы ценностей, стереотипов поведения, норм – за все то, что закладывается, скажем, религией и системой образования. Получается, что образовательные и воспитательные технологии применяются в качестве ключевого инструмента войны против России.

Ученые предполагают, что через несколько лет в мире произойдет бум массовых открытых онлайн-курсов – дистанционного образования для всех желающих. «Паспорта компетенций» начнут понемногу теснить обычные дипломы. Получат развитие «биржи талантов» – инструмент инвестиций в образование. Появится множество виртуальных наставников – тьюторов – и «менторских сетей», а процесс обучения можно будет контролировать с помощью нейроинтерфейсов. В качестве факторов, влияющих на эти трансформации, называют бесконечный апгрейд, или модернизацию, технологий, а также условия, в которых протекает этот процесс: глобальная конкуренция, инновации в самой системе образования и новые потребности таких социальных институтов, как семья, государство и бизнес.

Возможно, в недалеком будущем во всех сферах жизни будет усиливаться игровое начало – геймификация. Это означает, что с ее помощью будут приниматься решения в любой сфере и любой среде. В результате действия игрового принципа командная работа станет доминирующим фактором в образовании и социальной жизни. Культура игры становится массовой. Внедряются виртуальные «тренажеры воспитания и правильного поведения», с помощью которых можно будет моделировать, кстати, и девиантное поведение определенных групп людей.

Реформирование образования предполагает изучение двух иностранных языков начиная с детского сада – в ущерб изучению русского. Преподавание иностранных языков будет производиться по особой методике. А сокращение уроков русского языка приведет к полному незнанию родного языка и абсолютной безграмотности. Перестройка сознания и формирование новой системы ценностей начнут происходить, как мы видим, с дошкольного возраста. А следующим шагом в реформирова-

нии образования будет, вероятно, утробное, или перинатальное, образование.

Система ценностей заменяется толерантностью. Внедрение этого термина не только в обиход, но и в государственные документы в реальности призвано утвердить мировоззренческий и нравственный релятивизм, отделив воспитание от системы образования, которое превращается в набор компетентностей, определяемых заказчиком – глобальным рынком. В целях утверждения «глобальной духовности» еще в 1995 г. ЮНЕСКО приняла Декларацию принципов толерантности, в которой последняя была определена как *«отказ от догматизма, от абсолютизации истин»*, вместо которых единственной нормой объявляются международно-правовые акты в области прав человека. Принципу толерантности было придано некое сакральное значение, что заложило основу для утверждения нравственного и мировоззренческого релятивизма. Уже сегодня мы наблюдаем последствия использования нравственного и мировоззренческого релятивизма в Европе и США. Например, популяризация и легализация однополых браков в Европе, США, Японии, введение ювенальной юстиции в этих же государствах; практика усыновления детей однополыми семьями; преобладание стиля «унисекс» у молодежи и культивирование гендерных теорий; внедрение новых экспериментальных методов воспитания детей в дошкольных учреждениях Европы, благодаря которым стираются биологические различия между мальчиками и девочками, разрушаются устоявшиеся представления о социальной роли мужчины и женщины в обществе, и многие другие примеры. Термин «толерантность» прививает терпение ко всякого рода «инаковости», но все чаще речь идет о сексуальном контексте и положительном отношении ко всему тому, что тысячелетиями считалось пороком, например, гомосексуализму и другим перверсиям.

Конечно, одно из важнейших направлений глобального проекта управления, реализуемого мировыми финансовыми элитами, является создание единой системы всеобщего образования, в основе которой и должны лежать общие стандарты как

образования, так и воспитания – нормы, образцы и принципы. Сможет ли Россия своевременно реагировать на новые вызовы в условиях глобализации современного мира и трансформации российского общества? Вопрос пока остается открытым.

Вопросы и задания по материалам Темы 16

1. Дайте общее представление об образовательном процессе.
2. Что является основой воспитательного процесса?
3. Подготовьте сообщения о современных идеях и концепциях воспитания.
4. В чем заключается разница в подходах к воспитанию в России и за рубежом?
5. В чем сущность современных идей воспитания в эпоху глобализма?
6. Что такое «выбор» как цель воспитательного процесса сегодня?

Тема 17. От философии образования к философии воспитания

Общее и современное видение воспитательного процесса.

Тактические цели воспитания.

Гуманизация образования и воспитания.

Цели свободного воспитания.

Общественное и индивидуальное сознание.

Мораль и нравственность в современном понимании.

Философия как система знаний предполагает целостное видение явлений, потому и требует представить всю логику современного процесса воспитания от начала до конца. Значительная часть содержания процесса воспитания уже давно укоренилась в культуре россиян, вызывает одобрение и гордость. Однако парадоксальность современного процесса воспитания вполне заметна. Законодатель процесса воспитания – власть – или старается об этом не думать, (материальное положение успокаивает), или замалчивает реальное положение в воспитании.

Общее видение воспитательного процесса можно выразить в философских категориях Гегеля: *процесс воспитания есть превращение вещи в себе в вещь для себя*. Человек в положении *вещь в себе* находится в неразвитом состоянии. Человек в действительности есть *вещь для себя* – это уже развитая личность, прошедшая процесс социализации, личность активно действующая, личность, способная к самостоятельному существованию.

Любой процесс, в том числе, и воспитание, имеет закономерный результат, который предвосхищается в целях. Заслуга власти в том, что она определила современные факторы, формирующие цели воспитания. Отказ же от стратегической цели – воспитать гармонически развитую личность – можно, кстати, оценить именно отрицательно, так как такой отказ не соответствует сущности человека. Факторы, корректирующие тактические цели воспитания, учитывают мировые тенденции. Их можно классифицировать как ясные, непротиворечивые и парадоксальные. К первой группе можно отнести:

- переход к информационному обществу. Независимо от социальной сути общество будет и уже практически стало иным. Педагог, преподаватель не единственный источник информации. В основе деятельности будущего профессионала – информационные технологии, а воспитание компьютерной грамотности – атрибут современного человека;

- закономерность ускорения истории, нарастание динамизма социальных изменений. Самообразование, профессиональная мобильность – сегодня необходимое средство адекватности реальности.

К противоречивым, парадоксальным факторам можно отнести следующие:

– гуманизация всего процесса образования и воспитания. Парадоксальной ситуацией вряд ли можно придумать! Позитивная сторона процесса гуманизации понятна, заслуживает одобрения, и, в итоге, соответствует политическим убеждениям и потребностям большинства людей. Гуманизация образования и воспитания предполагает в центре всего процесса человека со своими потребностями и интересами. Это гуманизация среды, общественных отношений, становление общечеловеческих ценностей. Принципы такой действительной гуманизации заложили Кант, Гегель, Маркс (что проигнорировано последними российскими реформами).

- Кант обосновал фундамент человеческой морали и нравственности. В категорическом императиве человек всегда цель, а не средство. В России, с одобрения власти, огромное количество россиян превратились в средство обогащения кучки собственников;

- Гегель обосновал условия свободы и равноправия человека. Только человек-собственник имеет реальные права и свободы. Однако вера в свободное общество сегодня, мягко говоря, ослабевает...

- Маркс обосновал гуманистическую функцию труда или закон возвышения потребностей. Продуктом труда являются не только товары, но и постоянно развивающийся человек. Для россиян закон возвышения потребностей не действует – разви-

тие остановилось, в сознании преобладают заботы о физическом выживании;

– следующий противоречивый фактор – подготовка человека к жизни в обществе. Это позитивная сторона фактора. Педагогическая последовательность *знания-умения-навыки-компетенции* не вызывает сомнений. Во всем мире приоритетность данных понятий в образовании изменена – первичны умения, навыки, практика, реальная жизнь. Умения и навыки – граница, мера качества и количества знаний. Но попытки реализовать западную модель в стране терпят поражение... Причины западного благополучия остались за пределами менталитета российских реформаторов;

– воспитание способности к выбору и способности нести ответственность за свой выбор. Об этом мы говорили в предыдущей теме. Важнейшее качество в социальном, демократическом и правовом государстве. Но за нас выбор делают и реформы...

Философский подход к воспитанию высвечивает сложнейшие проблемы, стоящие перед современным образованием и педагогом. Решение данных проблем зависит и от всех нас и от всего, общества в целом.

Педагогическая мысль не может быть полноценной без философских оснований, без философии педагогики, без философского освещения отдельных психологических и воспитательных проблем. Важнейшей задачей здесь является формирование цельного мировоззрения, что совершенно невозможно вне философии. Истинная педагогика должна быть наполнена философским духом. К тому же, педагогика в ее воспитательном аспекте просто нуждается в философском синтезе идеальных целей и жизненных задач практики. И ключевое значение для достижения такого рода синтеза имеет идея личности, человека во всем многообразии его природного и культурно-исторического бытия. Человека мы рассматриваем:

- как естественное существо (часть природы);
- как социальную личность;
- как индивидуальность;
- как культурную личность.

В педагогике в общем виде ставится задача указать средства и пути к воспитанию человека именно как телесно и духовно всесторонне и индивидуально развитой, сильной, жизнеспособной, социальной, самостоятельной, культурно-нравственной силы. И особый интерес представляют те философские направления, которые непосредственно развивают идею цельной личности. В частности, вышеупомянутая нами «персоналистическая» философская позиция А. Бергсона и др. Безусловно, нельзя не помнить о сложности задач воспитания самостоятельной, индивидуальной и социальной личности одновременно, учитывая диалектику противоречий между личными и общественными ценностями. И здесь педагогика не может игнорировать значение психологического знания.

Воспитание как нечто собранное из педагогики, психологии, философии и пр. должно быть многоуровневым и многоаспектным: воспитание воли и характера, нравственное, эстетическое и религиозное, трудовое и гражданское. И помним: задачи нравственного воспитания в равной мере важны как для общества, так и для личности. Нравственность – основа подлинной свободы, в которой заложен и элемент разумной, обусловленной целями необходимости. Для формирования цельной личности не меньшее значение имеет и эстетическое воспитание, поскольку личность имеет потребность в мире переживаний.

Воспитание подрастающих поколений как феномен науки и культуры, общественной жизни и политики имеет своим назначением подготовку производительных сил общества, его жизнеобеспечение, формирование определенного социального типа личности. Становление человеческой личности определено законами развития организма и функционирования внешней природной среды, формирования общественных отношений и форм общественного сознания. Чтобы обеспечить человеку условия выживания и существования в обществе, воспитание вводит его в мир неизбежных объективных реальностей, в мир, который открывает ему, в числе прочего, и образование.

Человек – существо активное, он творит самого себя как личность. Отсюда: воспитание – общественно-историческая необходимость и феномен самостоятельного становления личности и индивидуальности, его аутентификация. Человек вполне способен совершать свободный выбор, принимать самостоятельные решения, нести за них всю полноту ответственности. Он может быть свободным, убежденным, выступать против того, что противоположно его мыслям, чувствам, совести и воле. Получается, что в воспитании человека сталкиваются, взаимодействуют, противодействуют две различные формирующие личность тенденции:

- воспитание проявляется как общественная необходимость,
- воспитание – как свобода, явление активного, творческого самоуправления человека.

Борьба или единство этих тенденций составляют суть, движущую силу формирования человеческой личности.

Воспитание, кстати, как феномен самостоятельного становления человека проявляется в стихийности, анархической свободе. Но общественная жизнь не терпит дисбаланса и дестабилизации. И из неорганизованных событий, идей и отношений все-таки оформляется тенденция воспитания общественной необходимости²²⁸.

Общество, осуществляющее воспитание как функцию подготовки производительных сил, заинтересовано в человеке и способствует наиболее полному, целостному самопроявлению личности, развитию его индивидуальности, активному проявлению творческого духа как реализации воспитания и свободы. В таких условиях личность раскрепощена, познает себя, обретает поле приложения и развертывания своих сил.

Педагогика и философия образования призваны объяснить происходящее в жизни личности, правильно оценивать сложившуюся историческую ситуацию, найти пути и способы преодоления противоречия между воспитанием как

²²⁸ Лихачев Б.Т. Философия воспитания. – М.: Владос, 2010.

необходимостью и свободой, повлиять на их взаимодействие. Жизнью доказано и подтверждено, что в любой исторической ситуации, при любом общественно-политическом строе существует и реализуется в отдельных личностях воспитание как свобода. В политике, науке, религии, искусстве всегда были и есть люди, которые свободно и самостоятельно осуществляли, и реализовывали свое воспитание и жизнь. Они совершали прорывы, подвиги в интеллектуальной и нравственной сферах, пробиваясь сквозь толщу невежества и предрассудков, шаблонов и стереотипов, преодолевая мучения, обогащали мир новыми представлениями об общественной жизни, людях, природе, открытиями и прозрениями. И стоит, видимо, помнить о необходимости развивать в себе нравственный иммунитет от всяких попыток манипуляции сознанием.

Цель свободного воспитания – самопроявление, самореализация молодым человеком заложенных в нем природой изначально физических и духовных сущностных сил. Это достигается посредством удовлетворения растущих потребностей индивида. Важно, чтобы человек сам процесс саморазвития, становления и активно способствовал его осуществлению. А уж воспитательная функция взрослых – во всемерном содействии этому. Задача еще и в том, чтобы общественную, экономическую, социальную, культурную жизнь превратить в среду свободной самореализации и полного суверенитета человеческой личности и индивидуальности. Общество всегда будет предъявлять требования к личности, обеспечивать и защищать свои интересы. Личность в общественных отношениях всегда сталкивается со свободой и несвободой, с демократией и дисциплиной, с дозволенностью и недозволенностью. Но это не значит, что внешняя и внутренняя свобода всегда противостоят друг другу. Возможна ситуация, когда воздействия внешней общественной среды укрепляют внутренние духовные силы подрастающего поколения, развивают способность к самостоятельности и ответственности. Свободные внутренние стимулы могут побуждать молодых людей к защите высоких нравственных идеалов, к деятельности по укреплению внешне-

го порядка. Совпадение требований общественной дисциплины и внутренней свободной убежденности осознается как постепенное понимание себя, своего места среди других людей, помогает владеть собой, преодолевать себя, подчинить эмоции, инстинкты, страсти своей воле, направить свои силы на саморазвитие и самовоспитание. Внутренняя свобода проявляется как самодисциплина, четкое и беспрекословное исполнение требований, предъявляемых человеком самому себе²²⁹.

В процессе саморазвития, осуществления воспитания как свободы, педагоги учит критически мыслить, принимать самостоятельные решения, твердо стоять за свои убеждения, рассматривать других людей как цель, а не средство, противостоять соблазнам и искушениям плоти, власти, богатства, себялюбия, действиям в ущерб другому человеку, нести ответственность перед совестью и людьми. В этом конечная и абсолютная цель воспитания общественно ценной и внутренне свободной личности.

Стимулирование демократических процессов в обществе, акцентированное на внешней свободе в ущерб ответственности и гражданским обязанностям, приводит к сдерживанию развития в людях духовности, к пренебрежению дисциплиной, разгулу анархии, демагогии, вседозволенности, нежеланию трудиться, безнаказанности, погоне за наживой, политической и моральной неустойчивости, к резкому росту преступности в среде подрастающего поколения. Свой вклад в манипуляции сознанием молодежи, в сдерживание развития ее внутренней духовной свободы вносят беспрепятственное и назойливое очернение истории народа, реабилитация капитализма, пробуждение и подогревание настроений национальной исключительности, противопоставление коллектива и личности, утверждение естественности и необходимости социального расслоения общества, полная капитуляция перед религией, будто бы способной поправить нравственность народа и возродить его духовность...

²²⁹ Там же.

Педагогике надо отвоевывать пространство для внутренней, духовной, интеллектуальной свободы, вызревающей в противоречиях и сомнениях, в борьбе за углубление знаний и расширение кругозора.

Во взаимодействии и столкновениях с внешней средой растущие и развивающиеся молодые люди стремятся понять себя, осмыслить свое место в мире, определить цель и смысл своего существования. Перед молодежью встанут проблемы эгоизма и коллективизма, чести и человеческого достоинства, самолюбия и себялюбия, гордости и гордыни, униженности и оскорбленности, выбора путей и способов существования. Благодаря этой внутренней духовной работе человек становится способным к свободному размышлению, ответственному выбору, твердому решению, непоколебимому волевому действию.

Внутренняя интеллектуальная свобода проявляется в фантазиях и мечтах, в выборе жизненных перспектив, в повседневном планировании своей жизни. В своем воображении юноши и девушки видят себя исполнителями разных социальных ролей, добившимися успехов в жизни. Сферой проявления и формирования внутренней свободы являются и процесс обучения, и личное творчество. Учащиеся свободно избирают для более глубокого изучения один или несколько предметов, направление деятельности в науке, спорте, технике или искусстве. Они делают это в соответствии с побуждениями и влечениями, спонтанно проявляющимися способностями и природными дарованиями. Мир свободы в области образования шире там, где он опирается на обязательные для усвоения знания, умения, навыки, на формируемые компетенции.

И еще: не обремененный предрассудками, запретами, молодой человек отправляется на поиск собственных путей, открывая для себя самого, высказывая оригинальные идеи и гипотезы в науке, создавая новые образы и подходы в искусстве. В целях расширения и утверждения внутренней духовной свободы необходимо вооружить его первоначальными навыками творчества, стимулировать побуждения к литературной, музыкальной, технической, художественной, организаторской деятельности.

Мир свободного творчества, достижение успехов, пусть и только индивидуально значимых, в наибольшей степени способствуют самоосмыслению и самопониманию, утверждению свободомыслия человека.

Для становления духовности, внутренней интеллектуальной свободы, особое значение имеет сфера нравственно-эстетического отношения к действительности, сфера любви, дружбы, эмпатии, антипатии, ненависти, прекрасного и безобразного. Все эти чувства поселяются в молодых значительно раньше, чем они способны их осознать и управлять ими. По мере роста сознания и накопления жизненного опыта они все более осознанно и свободно проявляют себя в любой сфере²³⁰.

Каковы же основные пути, условия и средства осуществления воспитания как свободы, формирования внутренне свободной человеческой личности?

Внутренняя духовная свобода взрослого существует как факт сознания. Но формирующееся сознание [молодого человека] представляет собой противоречивое, неустойчивое социально-психическое образование. Оно легко подвержено внешнему воздействию, влиянию идеологических шаблонов, стереотипов, штампов и клише, предрассудков, предубеждений. Сознание пребывает в плену собственной слабости и неустойчивости, зависит от всплесков эмоций, влечений, страстей, внутренних импульсов, побуждений, потребностей. Индивидуальное сознание подвержено еще и психологии группы, стаи, ватаги, толпы. Оно приспособляется, впадает в состояние повиновения, послушания, угодливости, приспособленчества, конформизма, манипуляционной готовности, услужливости, легковёрности, изменчивости. Благодаря этой неустойчивости и зыбкости сознания у молодых может появиться феномен рабства сознания, угодливости чувств, подавленности воли.

Внутренняя духовная свобода в юном возрасте может развиться и окрепнуть лишь при условии самостоятельности сознания и независимости мышления, его способности к

²³⁰ Там же.

сопротивляемости, устойчивости, принципиальности. Одни уже в семье приобретают зачатки независимого сознания, пролагающего им путь к внутренней свободе. Другие пребывают в состоянии подавленного сознания, заторможенного мышления. Формирование раскрепощенного сознания предполагает расширение и укрепление научного, исторического, нравственного, политического, эстетического знания. Содержательное обогащение сознания важно сопровождать воспитанием воли и характера, развитием способности преодолевать робость и трусость мысли, стремления отстаивать свое мнение и готовности пострадать за убеждения.

Научное сознание помогает освободиться от ложных представлений, догм, шаблонов, идолов.

Историческое сознание способствует пониманию корней человеческой духовности.

Нравственное сознание утверждает идеи правды, справедливости и добра.

Политическое сознание освобождает от конформизма и причащает к ответственности.

Эти виды сознания расширяют духовные горизонты, укрепляют веру в мыслящего человека, дают пищу для размышления, самостоятельных оценок, решений, помогают выработать собственные взгляды, утвердить себя в жизни.

Внутренняя свобода человека определяется и внешними обстоятельствами. Необходимо соотносить свои поступки и действия с потребностями и интересами других людей. Способность самоограничения есть проявление подлинной внутренней свободы и власти над собой, своими потребностями, побуждениями, чувствами. Взаимоограничение личностей в общественной жизни, семье, коллективе, в любви и дружбе обеспечивает свободу всех и каждого.

Конечно, стоит помнить и о коллективе, о распределении функций, самоуправлении, контроле, дисциплине. Но если все и ограничивается только формальной организацией, то возникает духовная разобщенность среди, господствует требование организаторов, добывающихся слепого и бездумного исполни-

тельства. Поэтому необходимо духовное единство, глубокая потребность в содержательном общении, понимание каждым своего назначения в общей жизни и борьбе. Подлинный человеческий коллективизм предполагает не только организационные связи, но глубокую духовную потребность в другом человеке, которая основывается на общем коллективном сознании, многообразии интересов, единстве убеждений.

Мы знаем, что так называемое общественное коллективное сознание возникает и существует в человеческой общности как идеально-психологическое поле, способное втягивать в себя сознание отдельного индивида, овладевать им. Психически сильные, устойчивые и целеустремленные люди способны оказывать сопротивление этому полю, выходить из-под его влияния, формулировать новые идеи. Воспитательное, эффективное поле возникает и существует только в системе организационных связей и зависимостей между членами коллектива. И именно единство порождает такую общественную среду обитания, которая способствует проявлению внутренней свободы личности [в коллективной жизни]. Свободная воля в сочетании с ответственностью, владение собой проявляется в разумном самоограничении, самодисциплине и поддержании общественной дисциплины.

Внутренняя интеллектуальная свобода существует как факт эмоционально-психического переживания. Само ее возникновение во внутреннем мире человека связано с самоосознанием, самоанализом, страданием и состраданием, сопереживанием, сочувствием, совестью. В процессе нравственного страдания человек испытывает чувства жалости, сожаления, презрения, отвращения, негодования, гнева, возмущения, эмоционального дискомфорта. Страдания поселяются в душе и в результате собственного безнравственного поступка, совершенного зла, подлости по отношению к людям, животным, природе, трагедий межнациональной вражды, аморального и преступного поведения. Страдание заставляет глубоко почувствовать другого человека, его боль, мучения. Оно как ни что иное дает гуманистическую направленность мыслям и чувствам.

Можно сделать вывод из вышесказанного: воспитание представляет собой не только общественно необходимый процесс подготовки к общественной жизни, но и процесс формирования внутренней духовной личности, способной быть интеллектуально свободной, ответственной за себя и положение дел в обществе.

В журналистике, философии, социологии сегодня стало обыденным утверждение о нравственном падении чиновников и функционеров государственного и партийно-бюрократического аппарата, отдельных представителей интеллигенции, трудящихся и даже общества в целом. Повседневный жизненный опыт свидетельствует, что человек, достигающий в своем духовном развитии подлинных нравственных высот, редко падает с них. В случае же падения он страдает, его терзают муки совести, он стремится искупить свой грех... Но стоит заметить, что с большинством «падших» ничего подобного, к сожалению, не происходит – они находятся в состоянии самодовольства, предпринимают попытки уйти из-под критики, продолжают удовлетворять свои потребности любыми средствами. Эта тенденция, под влиянием идеологического, правового и нравственного стимулирования стремления к обогащению, обладанию частной собственностью, удовлетворения низменных инстинктов и пошлых антиэстетических вкусов, усиливается и укрепляется²³¹. Нравственность как внутреннее состояние души, контролируемое свободной волей, ответственностью и совестью, не стала достоянием масс, духовным содержанием личности каждого человека. Люди когда-то находились в плену установленных для них моральных кодексов и норм, являющихся чем-то внешним, навязываемым индивидуальному сознанию, воле, чувствам. Нормы держались не на внутренних принципах, а на принудительных воздействиях: лишение очереди на квартиру, премии, награды, выговоры и поощрения, осуждения общественности, исключения из партии, освобождения от занимаемой должности. Нормы поведения представ-

²³¹ Лихачев Б.Т. Философия воспитания. – М.: Владос, 2010.

ляли собой скорее требования общественной дисциплины, чем внутренние порывы души, обусловленные духовным миром личности. Индивидуальная нравственность и духовность подменялись отчужденными нормами принудительно установленной морали. Никого не интересовало, что происходит в душе человека – вполне удовлетворяли лицемерные слова и показное поведение. Сегодня произошло не столько нравственное падение общества, сколько разрушение внешних моральных связей между людьми, державшихся на ложных основаниях. Индивиды, не обладая подлинной внутренней нравственностью, контролируемой и направляемой совестью, не имея внутренней духовной опоры, освобождаясь от принудительного давления норм, ощутили духовно-нравственную пустоту, которая заполняется только личным эгоистическим, корыстным интересом. Это способствует и резкому возрастанию преступности, спекуляции, коррупции. Официальные идеологи пытаются заполнить пустоту так называемой общечеловеческой, а по существу, религиозной моралью. В современной ситуации она удобна тем, кто игнорирует все более обостряющийся классовый аспект общественной жизни, поощряет разбогатевших и призывает их к милосердию, а обедневших только утешает и откровенно зовет к терпению. Духовному возрождению народа может помочь не формальный переход от одной классовой или абстрактной морали к другой, а постепенное восхождение от неморального бытия к внутренней духовности, от соблюдения моральных норм к нравственности как внутренней интеллектуально-духовной свободе, ответственности перед собственной совестью и нравственными принципами.

Педагогикой сегодня допущены ошибки:

- в современной теории воспитания не определены такие важнейшие понятия, как мораль, моральные нормы, нравственность, внутренняя нравственная свобода и ответственность, свобода нравственного выбора. В результате неясности и смешения понятий произошло смешение реальных явлений: морального и нравственного воспитания. В области нравственного воспитания – без четкого представления о его

сути, характере процесса и результатах – внимание уделяется лишь содержанию, формам, методам. Этим и объясняется абсолютизация слова как средства нравственного воспитания;

- игнорирование дифференцированного возрастного подхода, учета реальных возможностей молодого человека в его моральном приучении и нравственно-духовном становлении. Это проявляется в практическом незнании и непонимании особенностей возрастного становления личности, в идеализации природы человека, преуменьшении роли целенаправленной организации жизни и педагогического руководства, в педагогическом бессилии перед лицом неорганизованности и недисциплинированности.

Кстати, возможно, необходимо отказаться от принятого в педагогике *отождествления понятий морали и нравственности*. Жизнь не только разводит их, но и дополняет, обогащает целым комплексом понятий близких, смежных, производных, углубляющих понимание проблемы в целом. Беда в том, что в педагогике чаще всего не рассматривается *разнообразие* моралей. В воспитательном процессе присутствует усредненная [и упрощенная] мораль. А ведь в социально расслоенном обществе не существует единой морали, и процесс воспитания объективно происходит в столкновениях, противодействиях различных моральных позиций. Среди них такие виды морали, как классовая, конкретно-историческая, общечеловеческая, абстрактная, исповедующая защиту интересов человека вообще, независимо от его социального положения в системе общественных противоречий и борьбы. Значительная часть норм классовой морали есть не что иное, как приспособление неких общечеловеческих заповедей исключительно к интересам своего класса с оправданием бесчеловечного отношения к противнику. Аморально причинять зло социально близким, но добродетельно – чуждым.

Без внимания оставляет теория воспитания и различные виды религиозной и околорелигиозной или даже псевдорелигиозной морали, на которых духовно держались и продолжают держаться устои многих гражданских обществ и социальных

групп. Речь идет о христианской, мусульманской, буддийской, иезуитской, фарисейской, протестантской, пуританской, аскетической, фашистской, сионистской моралях. Они активно формируют духовный мир подавляющего большинства жителей планеты и, часто, в основном, молодых людей. А такие понятия как *внеморальность*, *аморальность*, *безнравственность*? Как быть с ними?

Мораль – это традиционная содержательная форма общественного сознания и отношений, одобряемая и поддерживаемая групповым, классовым, общенародным общественным мнением. Мораль определяется характером общественных отношений и является внешней духовной силой по отношению к внутреннему духовному миру личности. Она содержит в себе общепринятые нормы, правила, законы, заповеди, табу, запреты, которые с раннего детства внушаются и навязываются растущему человеку. В результате человек может научиться добросовестно держаться этого или пренебрегать, обходить. Мораль представляет собой способ общественного принуждения человека к определенным формам и нормам поведения. В первом случае – это осуждение с помощью общественного мнения, лишение человека чести и уважения со стороны общества. Во втором – осуждение с помощью закона, предусматривающего различные виды наказания. Мораль заключает союз с правом с целью охраны прав, имущества, достоинства, чести каждого члена общества.

Мораль – сложное и неоднозначное общественное явление. Она отражает и выражает все многообразие общественных отношений, взаимодействий человека в природе, обществе, в личной жизни.

С точки зрения *религиозно-философской*, суть морали усматривается в евангельской заповеди, требующей не делать другому того, чего себе не желаешь; в кантианском категорическом императиве следования разуму; в идее красоты, которая спасет мир.



*Это к загадочному вопросу о происхождении
норм морали и нравственности...*

Социальная суть морали проявляется в функции сдерживания или стимулирования человеческого поведения, в обеспечении духовного равновесия в обществе, утешении, отстаивании групповых, классовых или общечеловеческих интересов.

Политически мораль толкуется и используется как способ заострения общественного морального сознания на решение задач политической борьбы.

С *психологических* позиций мораль способствует достижению в человеке психического равновесия, гармонии путем общественного одобрения одних его поступков, стимулирования позитивного самоутверждения и осуждения других, торможения асоциальных побуждений и действий.

Педагогическая функция морали состоит в том, что с ее помощью подрастающие поколения осваивают сложный мир социальных отношений. Благодаря морали перед ними

раскрывается все многообразие взаимодействий, требующее [для успешного участия в них] осуществления труднейшего восхождения к вершинам духовности.

Нравственность тоже представляет собой сложное социально-психологическое образование. Она образуется из глубоко личных интеллектуально-эмоциональных убеждений, самостоятельно вырабатываемых, контролирующих потребности и мотивы, определяющих интересы, направленность личности, ее духовный облик и образ жизни. Нравственность обуславливает поведение человека. Нравственность возникает как продукт материально-духовного и социального бытия и выражается в принципах жизнедеятельности свободной, совестливой и ответственной личности. Среди них следует назвать:

- идейность, духовность, убежденность;
- внутренняя свобода выбора поведения и принятия нравственного решения, диктат совести;
- автономность, верность убеждениям и самому себе;
- терпимость к инакомыслию и активное духовное противостояние заблуждениям;
- гибкость нравственного мышления, способность к ломке моральных догм, запретов, стереотипов, к ценностной переориентации на основе истины и правды жизни;
- неколебимое стояние за истину;
- вера в человека духовного как в высшую ценность и цель существования.

С таких позиций такого нравствен не тот, кто не переступает официальных норм морали, а тот, кто верен нравственным принципам, преодолевает ради их утверждения самого себя и внешние препятствия.

Попробуем сформулировать общие вопросы современной нравственности и морали, понимаемой философами и педагогами в аспектах нынешних воспитательных концепций.

При обращении к современной морали можно увидеть сразу:

- значительное расширение сферы публичной морали – сферы нравственных отношений, где возникают проблемы

связанные с взаимодействием между большими группами людей, нациями, государствами, гражданами государства и властью, коренным населением и иммигрантами и т. д.;

- формулирование специфических требований к отдельным категориям граждан, что получает развитие в создании профессиональных и корпоративных кодексов, а также кодексов отдельных регионов (чаще всего городов). В силу этого мораль становится разнообразной. Она все более и более теряет присущее ей в эпоху классического капитализма стремление к формулированию универсальных нравственных императивов;

- мораль все более начинает опираться на силу специально созданных институтов, этических комитетов, этических комиссий, апелляционных комитетов и т. д. В этом смысле, деятельность авторитетных лиц, которым доверено выносить определенные нравственные суждения, смыкается с деятельностью администраторов как по форме принятия решений, так и в смысле непосредственного контакта с различными звеньями управления государственным предприятием, бизнес-структурами, учебными заведениями и т. д.;

- мораль обращает свои взоры в будущее, так как она не могла этого сделать раньше в силу отсутствия в этом необходимости и в силу отсутствия возможности выносить прогнозы, рассчитывать имеющиеся ресурсы, предвидеть кризисы в экологической, политической, демографической, экономической, культурной сферах;

- в силу развития светских начал общественной жизни и роста научного знания в этике по-новому встает проблема поиска смысла жизни. Это уже сугобо теоретическая и философская проблема, но она сказывается и на состоянии современной морали. В частности, многие специалисты в биомедицинской этике отмечают, что особенностью жизни современного человека становится его забота о собственном здоровье, а не о собственной душе. Понятно, что если жизнь рассматривается как сугобо временное состояние человека в брennom мире, это совершенно иначе ставит вопросы целей человеческого бытия,

заставляет по-другому взглянуть на проблемы патриотизма, героизма и т. д.;

- близко с этим можно рассматривать и проблемы изменения морали, связанные с развитием тенденций глобализации.

Все эти положения просто не позволяют забывать и об общественном воспитании. Подрастающее поколение обязаны воспитывать не только семья, но и общество, в частности, учебные заведения. Конечно, само по себе образование не гарантирует высокого духовного и нравственного воспитания, так как воспитанность человека зависит во многом только от него самого и проявляется в повседневном поведении, в отношении к другим людям. Нравственное воспитание в учебных заведениях – отнюдь не легкая задача, поскольку нравственные устои в семье не всегда совпадают с требованиями и школы, и вуза. Кроме того, это кропотливый труд, результаты которого видны часто только по истечению длительного времени. Причем, заострять воспитание исключительно на нравственности не всегда правильно. К тому же, мы прекрасно понимаем, что педагог, воспитатель, куратор, тьютор должен соответствовать требованиям как профессиональным, так и духовным.

Проблемы экологические, экономические, психологические, с которыми столкнулись граждане России, имеют исток в элементарном забвении этических абсолютов. Это вызывает к тому, чтобы роль и место нравственного воспитания в общественной и культурной жизни значительно повысилась.

Итак, воспитание – главный компонент и духовно-нравственная доминанта в образовании. Можно сказать, что и само слово воспитание, и главное – идея воспитания – в последнее время если и не дискредитировано окончательно в глазах культурного сообщества, то, по крайней мере, в значительной степени отеснено на периферию образовательного процесса. В сознании большинства представителей современной интеллигенции, которыми являются педагоги, преподаватели вузов и работники культуры, доминируют сниженные представления о значимости воспитания.

Для этого найдено много причин, но главная заключается в том, что жесткая идеологизация сознания, имевшая место в недавнем прошлом, связывается именно с процессом воспитания (того еще воспитания...). Снижение статуса воспитания объясняется, как правило, тем, что оно якобы противоречит нормам либерального мышления, которое сегодня стремится не воспитать человека, а сотворить личность, личность свободную, предприимчивую и ответственную. При этом делается акцент преимущественно на эвристическом компоненте развития личности в ущерб духовно-нравственному, что приводит к крайне негативному результату. Уровень нравов в обществе – наглядное свидетельство этому... В таком контексте можно сказать, что попытка создать личность вне воспитания – образовательная и культурная утопия. В последние годы это стало очевидно, в результате чего в образовательной практике усилилась работа по возрождению воспитания. Однако, как правило, это процесс осуществляется без достаточной теоретической концептуальной проработки, и сам процесс сводится в лучшем случае к эстетическому воспитанию, что на практике понимается как организация досуга студентов. Все это вещи важно и нужно само по себе, но сейчас необходимо говорить о нравственных измерениях воспитания для того, чтобы в сознании и преподавательского состава, и студенческой среды была восстановлена классическая связь базовых понятий человеческой культуры как таковой – образование и воспитание. *Можно предположить, что культура функционирует относительно нормально, если в сознании ее носителей понятия образование и воспитание находятся в неразрывном единстве.*

Для того чтобы связь образования и воспитания была более обоснованной, необходимо помнить некоторые смыслы феномена воспитания в контексте европейской философской культуры.

Не совершая далекий экскурс в историю педагогики и философии, можно сказать, что традиционно понятие воспитание имело высокий статус в различных моделях философии образования, начиная с античности через Просвещение и вплоть до

модернистских парадигм новоевропейской философии и современной философской герменевтики.

Платон как родоначальник всех последующих концепций, имевших место и в педагогике, и в философии образования, в «Законах» высказал основополагающие сентенции относительно духовно-культурного смысла воспитания. В шестой книге сказано: *«Мы считаем человека существом кротким. Да, если его счастливые природные свойства надлежащим образом развиты воспитанием, он действительно становится кротчайшим и божественнейшим существом. Но если человек воспитан недостаточно или нехорошо, то это – самое дикое существо, какое только рождает земля. Поэтому законодатель не должен допускать, чтобы воспитание детей было чем-то второстепенным и шло как попало»*²³².

Такова, можно сказать, базовая нравственная антропология, определяющая безусловный и абсолютный статус воспитания в деле формирования человека, причем, безотносительно к тому, каких придерживаться мировоззренческих представлений о сущности человеческой природы.

Я.А. Коменский в «Великой дидактике», определяя главную задачу своего педагогического труда, видит ее в том, чтобы учить основательно, что предполагает подвигать учащихся *«к истинным знаниям, добрым нравам и глубокому благочестию»*. Цель, которая стоит перед всей его грандиозной системой – развить человека *«до полноты человечности»*.

Таким образом, истинные знания немислимы без «добрых нравов» и «глубокого благочестия», что на современном языке называется *единством образования и воспитания*.

Нейтрального образования, скорее всего, просто быть не может. Упор на профессионализацию и специализацию (что является ценностью для техногенной цивилизации) оборачивается разрушением целостности человека, которая без духовно-нравственного компонента и не достижима. Конечно, негативные последствия недостатка в нравственном воспитании могут быть не так ощутимы на первый взгляд, как недостаток в

²³² Платон. Законы. – М.: Русайнс, 2015.

профессионализме, однако в итоге это способно приводить к катастрофическим результатам...

Современная социальная реальность – динамическая и мобильная система, в которой скорость инновационных и трансформационных процессов настолько интенсивна, что духовно-нравственная жизнь общества не может дать своевременный ответ на многие вызовы техногенной цивилизации. При несомненных успехах современной техники, достигшей наиболее впечатляющих результатов в области информационных технологий, в среде философского сообщества заметна неподдельная тревога в связи с нравственными угрозами человеческому существованию, которые являются следствием интенсивного научно-технического развития.

Вопросы и задания по материалам Темы 17

1. Что представляет собой современное видение воспитательного процесса?
2. Что общего и различного в исторически сложившихся и современных взглядах на воспитание человека?
3. Расскажите о стратегических проблемах воспитания.
4. Что представляют собой тактические цели воспитания?
5. Что такое мораль и нравственность в их воспитательных аспектах?
6. Каким образом может происходить подлинно свободное воспитание, воспитание свободного человека?

Тема 18. Этика образования

Понятие об этике.

Исторические представления об этике образования.

Педагог-фасилитатор и личностно-центрированные системы.

Образовательное взаимодействие.

Школы Бетельгейма, «Саммерхилл», Вальдорфские школы.

Педагогический климат и психологические механизмы воздействия на обучающихся.

Термин «этика» (от греч. «этнос» – обычай, нрав, характер, привычка, обыкновение) впервые был употреблен Аристотелем для обозначения особой области исследования – практической философии, которая должна была ответить на вопросы, как мы обычно ведем себя и как должны; что в мире отношений людей друг с другом является объективно существующим, а что должным. Во времена Аристотеля уже было хорошо известно, что природа не диктует всем одни и те же способы жизни, поскольку разные народы имеют различные установления и обычаи. Аристотель поместил этику между учениями о душе и о государстве: базируясь на первом, она должна была давать основания для второго. Этика призвана научить человека правильной жизни, исходя из его собственной природы, какова бы она ни была.

Позже Кант выдвинул тезис, согласно которому этика должна искать свои основания в чистых постулатах разума, а не в том или ином природном источнике. Опираясь на основания, которые он считал строго разумными, Кант полагал, что человека можно рассматривать лишь как цель, никоим образом не как средство (на современный взгляд, это положение никак нельзя вывести чисто логически). Категорический императив Канта гласил: *«Поступай только согласно той максиме, которую ты готов был бы сделать всеобщим законом».*

В XX веке этику вообще исключают из дисциплин научно-философских, помещая ее в рамки личного морального сознания. В настоящее время проблема обоснования морали представляется многим философам неразрешимой. Есть ли в

морали какой-нибудь смысл? Как обычно поступает и как должен поступать человек? В давней философской традиции существуют три типа объяснений основы человеческих поступков: *гедонизм* – стремление к удовольствию, *эвдемонизм* – стремление не к удовольствию, а к счастью, что вовсе не одно и то же, поскольку под этим обычно понималось стремление к высшему, достойнейшему, *утилитаризм* – стремление извлекать из поступков непосредственную пользу.

В XX веке стало общепринятым утверждение о равноправии различных систем ценностей или, во всяком случае, о невозможности обосновать какую-то одну из них в качестве единственно верной. Однако нельзя не признать, что на самом общем уровне существует некая совокупность так называемых общечеловеческих ценностей, выражаемых сходным образом во все времена во всех религиях и философских школах (не убий, не укради, не возжелай...).

Этика образования рассматривает образцы поведения, то есть привычные поведенческие схемы и позиции, которые свойственны участникам взаимодействия в различных образовательных системах. Нормы и идеалы учительского и ученического поведения складываются естественным образом и удерживаются традицией. В каждой конкретной образовательной практике этические принципы редко формулируются в явном виде, но всегда выражаются во всей совокупности средств, способов, методов деятельности, в стиле взаимодействия.

В *традиционной* образовательной системе ведущую роль играют ценности сохранения и трансляции культуры, порядка, размеренности, предсказуемости. В ней возрождается древнее представление о необходимости жесткого принуждения к учебной деятельности. Это связано с не менее древним представлением о том, что жизнь ребенка – еще не настоящая жизнь, а подготовка к ней. Тяжелый и нудный труд, запасаящий навыки для настоящей жизни – вот чем, по распространенному мнению, должно быть наполнено детство. Образовательная практика массовой школы, несмотря на продолжающиеся попытки

ее демократизировать, удерживает тип обучения, который, в сущности, можно назвать *тоталитарным*:

- все учащиеся выполняют одни и те же задания; учебные предметы представляют науку как кодекс законов со сборником рецептов; мотивация учебной деятельности, если таковая вообще существует, чисто внешняя, утилитарная; круг используемых источников информации имеет тенденцию сужаться (единая программа, единый учебник, методические указания); основные методы освоения материала – натаскивание, контроль, по преимуществу, репрессивный.

В целом внутренняя среда традиционной системы образования представляет собой для учащегося человека жестко структурированное пространство, в котором открытость случаю и игре практически отсутствует. Получается, что отсутствует и творчество, ибо оно немислимо без свободы. Педагог в этой системе – авторитетная фигура, и авторитет его заранее обеспечивается тем, что он поставлен на этот пост государством. Такая позиция во многом определяет профессиональное поведение. Педагог здесь обязан постоянно демонстрировать свою полную и абсолютную компетентность, раз уж он выступает от лица культуры и образования. Это само по себе ограничивает познавательную инициативу ученика, компетентность которого, конечно, всегда под вопросом. Беда в том, что компетентность здесь определяется способностью быстро давать ответы на заранее определенный круг вопросов, а не творческим потенциалом. В этих условиях познавательная активность ученика, выходящая за рамки планов и программ, не только не приветствуется, но и дезорганизует учебно-воспитательный процесс...

В традиционной системе комфортно чувствуют себя люди, которых такая практика устраивает, которые склонны укрываться за социальной ролью и не желают раскрывать свою личность в образовательном взаимодействии. Конечно, и в традиционной системе были, есть и будут педагоги, нарушающие ее законы и оказывающие большое влияние на своих воспитанников. Но это происходит не благодаря системе, а вопреки ей.

Гуманистическая психология и порожденная ею педагогика признают единственно эффективным способом образовательного взаимодействия такой, при котором все его участники, юные и взрослые, могут вести себя естественно, принимать других людей и рассчитывать на принятие, стремиться к взаимопониманию и согласовывать свои позиции посредством диалога. Единственно эффективным методом управления учением здесь признается «*фасилитация*» (от англ. «*facilitate*» – облегчать, содействовать, способствовать) – стимуляция и освобождение одновременно, учитель, в полной мере использующий такую практику, называется *фасилитатором*.

Педагог-фасилитатор открыт, естествен, относится к учащимся с подлинным доверием, пытается взглянуть на мир глазами ребенка и старается не составлять ни о ком окончательного мнения. Он руководствуется как основной ценностью интересами развития личности ученика и не ставит себе жесткие конкретные цели – например, непременно выполнить заранее разработанный и составленный план урока. Такой стиль деятельности, естественно, предъявляет высокие требования к учителю, его личностным качествам и образованию. К сожалению, фасилитаторов среди учителей не более 10% от общего числа.

В *гуманистической*, как мы ее называем, педагогике нет жестких и определенных рецептов «правильного» взаимодействия, она стимулирует творческий подход, решительно отвергая модели поведения, в которых все заранее жестко спланировано и не терпит импровизации. Она поощряет стремление смело идти навстречу случаю, характер которого определяется уникальностью складывающейся в данный момент ситуации. Педагог-фасилитатор по отношению к обучающемуся выступает в роли, аналогичной роли психотерапевта по отношению к своему клиенту. Они заняты одним и тем же делом: входят в контакт с личностью другого человека с целью помочь индивидуальному совершенствованию. При этом, в отличие от формальных позиций традиционной системы образования, участники взаимо-

действия в *недирективной педагогике* открыты друг другу вплоть до глубоких личностных уровней.

Личностно-центрированные (см. выше) образовательные системы, как правило, создаются вне государственной системы. Образовательную деятельность гуманистического стиля крайне трудно или даже невозможно осуществлять, находясь в образовательной среде, имеющей характеристики традиционного типа и предъявляющей к учителю совершенно иные требования. Вопрос о переходе от традиционной к личностно-центрированной модели образования является одним из наиболее острых для тех, кто, исповедуя гуманистические принципы, работает в обычном традиционном образовательном учреждении.

Путь гуманизации труден; изменение моделей поведения может произойти лишь в длительном процессе расширения границ свободы и ответственности участников образовательного взаимодействия.

Вообще история знает примеры образовательного взаимодействия, в котором глубокий личностный уровень был главной его чертой. Выразительным примером такого стиля взаимодействия может служить древнеиндийская традиция, сложившаяся вокруг Вед (собрания священных текстов). Ученика приводили в дом учителя на седьмом году жизни, совершали над ним обряд посвящения, после чего он оставался там на 12, 24, 36 или 48 лет, иногда до смерти учителя. Помимо заучивания священных текстов, руководств по ритуалу, вспомогательных текстов вроде пособий по грамматике, астрономии и пр. перед учеником ставилась задача воспроизведения личности учителя. Именно это – живая личность учителя как духовного существа – и было тем содержанием, которое передавалось в процессе воспроизводства культуры. Оно не заключалось в текстах. Ученик получал от учителя «второе рождение». «Приход к учителю», «любовь-соучастие» к нему, осознанные в ведийской традиции, выступали как необходимое условие образования, составляли основу его этических ценностей.

В традиции дзен-буддизма было осознано, что слова не могут выразить самую глубокую суть учения – существуют смыслы, для выражения которых слова недостаточны. Будда имел близких учеников и

последователей, которым передавал свое учение. Для этого было отведено определенное время. Как-то раз в обычное время поучения он вышел к ученикам с цветком лотоса в руке. Вышел и молчал, только время от времени приближал цветок к носу и наслаждался его ароматом. Так прошел предназначенный для поучения час. Затем учитель удалился, оставив учеников в полном недоумении – что, собственно, он хотел этим сказать? Наконец, один из учеников – Кашьяна (который и стал основателем этой ветви буддизма, в Индии она называлась дхьяна-буддизм), сказал, что понял смысл наставления: учитель хотел таким образом показать, что истинная суть учения невыразима, как аромат цветка. Ее нельзя выразить одними только словами, но передать все же можно. Вероятно, это ощущение непередаваемого главного смысла, уверенность в невозможности перенести дух учения в душу другого человека при помощи одних только слов, составляют очень существенную особенность восточного подхода к делу образования – в нем решающая роль принадлежит поведению наставника, которое выражает все особенности его личности. Главные заповеди здесь: *«Особая передача учения вне самого учения»* и *«Не опираться на слова и писания»*. Позиция ученика в этой образовательной системе должна была быть творческой и самостоятельной. Все участники имеют дело с учебным материалом, который по большей части творится здесь и теперь ими самими: как вопросы, так и ответы на них определяются контекстом ситуации. Никаких заранее подготовленных программ, планов, которые предстоит выполнить, здесь нет.



Будда с цветком лотоса

Школа «Саммерхилл». Свое образовательное кредо Александр Нилл²³³, создатель и первый директор этой школы, выражал так: «Нужно школу приспособить к детям, а не детей к школе». В этой небольшой частной школе интернатного типа, созданной им в английском местечке в 20-е годы XX века и успешно работающей там по сей день, на уроки можно вообще не ходить. В школе Саммерхилла не отменили предметно-классно-урочную систему, но ввели важное дополнительное условие взаимодействия с элементами этой системы – свободу обращения с ними вплоть до полного устранения.

Понятно, что в образовательном учреждении такая свобода должна быть обеспечена организационно, материально и просто физически: нужны двор, где можно гулять и играть; спортивный зал или площадка, игровая комната; библиотека, буфет, сад или огород, мастерские, студии; помещения, где можно, наконец, просто побыть одному в тишине и подумать о своей жизни; нужны люди, с которыми можно общаться не по звонку, а по жизненной, человеческой потребности.

Нилл считал, что дети Саммерхилла должны быть самыми счастливыми учениками на свете. Вся система школьной работы держится там на игре, свободе и творчестве. В жизни Саммерхилла как будто воплотились антиавторитарные идеалы чань-буддизма: к учителям и вообще взрослым людям ученики обращаются на «ты» (по-английски это означает по имени, а не «мистер Такой-то»), а когда маленькая девочка, проходя мимо директора, тихо говорит ему «Нилл – дурацкий дурак», это означает, как хорошо понимают оба: «Я тебя люблю».

Свобода, любовь и счастье – вот основные категории педагогического лексикона Нилла. В атмосфере свободы, которая может быть создана только любовью, ребенок проходит естественный путь своего развития, приводящий его к счастью. Все усилия родителей, учителей и прочих взрослых, которые стре-

²³³ Александр Сазерленд Нилл (1883-1973) – новатор в области образования, автор книг о воспитании детей и основатель школы "Саммерхилл", которая следует его образовательной философии по сей день. А. С. Нилл известен как защитник личной свободы ребенка.

мятся загнать детей в рамки этикета, хороших манер, моральных норм, стандартного школьного образования приводят к прямо противоположным следствиям: насильственное внедрение культурных норм делает людей злыми и несчастными. Нормальный, то есть свободный и счастливый ребенок естественным образом без всяких специальных внешних усилий приобретает необходимое образование, хорошие манеры и нравственные принципы.



А. Нилл возле Саммерхилла

В школе Саммерхилл абсолютно отсутствуют наказания и какие-либо попытки устанавливать внешнюю дисциплину. Обыкновенная традиционная школа (*строгая школа*, как называет ее Нилл) *«сохраняет традицию унижения ребенка», «ограничивает его эмоциональную жизнь, его творческие стремления», «тренирует его в послушании любым диктаторам и начальникам в его жизни»*. Родители и учителя не понимают, *«какое ужасное влияние на ребенка оказывает непрерывный поток запретов, наставлений, нравочений и навязывания ему всей системы нравственного поведения»*²³⁴.

²³⁴ Нилл А. Школа Саммерхилл – воспитание свободой. – М.: АСТ, 2014.

Однако, как отмечает Нилл, предоставить детям свободу – это вовсе не то же самое, что быть идиотом. Он часто подчеркивает, что свобода отличается от вседозволенности, на границе дозволенного, там, где свобода человека натывается на свободу другого человека, в свободной школе действуют не начальственные запреты, а демократические законы. Самоуправление – неотъемлемая часть воспитания свободой. *«Не может быть свободы, если только дети не чувствуют, что они вполне свободны управлять своей собственной общественной жизнью. Образование должно бы готовить детей к общественной жизни и одновременно делать их личностями. Самоуправление, без сомнения, делает и то, и другое. В обычной школе добродетелью является послушание, причем, до такой степени, что очень немногие в дальнейшей жизни оказываются способны бросить вызов хоть чему-нибудь»*²³⁵.



Б. Бетельгейм

Школа Б. Бетельгейма. По имени называли взрослых в школе (тоже интернатного типа), созданной при Чикагском университете в 30-е годы прошлого века. Ее директор – Бруно

²³⁵ Там же.

Бетельгейм²³⁶ следующим образом формулирует три важнейших принципа школьной жизни: *«Ребенок может вставать и ложиться в постель в любое время; ученик может выходить из класса и входить в класс, когда ему захочется; в школе нет закрытых дверей – каждый может зайти в любую комнату и открыть любой ящик».*

Бетельгейм тоже сформулировал свое педагогическое кредо с изумительной простотой и притом чисто этически: *«Нужно полюбить человека и сделать так, чтобы он полюбил тебя».* Это, конечно, ненаучно, но что делать, если любовь действительно играет такую важную роль в так называемом учебно-воспитательном процессе? Любовь – понятие чрезвычайно многозначное и нечеткое, но за ним стоит самая настоящая психологическая реальность. Любимый учитель, любимый писатель, любимый человек – все эти свободно избранные «значимые другие» воплощают идеалы личности и представляют перед ней от лица культуры. Их авторитет основан не на принуждении, а на свободном волеизъявлении личности, признавшей их право на руководство своим духовным развитием. Свободно избранный наставник служит значимым образцом, объектом подражания. Присваиваются его вкусы и интонации, любимые книги, словечки и манера себя вести. Конечно, все это происходит только в том случае, когда Учитель свободно избран, когда его личность в чем-то важном отвечает смутным представлениям ученика об идеале человека.

Хотя это кажется совершенно невозможным, но школа с такими порядками существовала в 70-е годы в Магадане. К сожалению, об этом совсем мало известно – есть только отдельные отзывы учеников...

Мы говорили о школе, об общеобразовательной школе. А вузы? Научные школы и научные институты?

Система отношений между учениками и учителем, студентами и педагогом на самом деле часто создает трудности даже в отношении так называемой академической успеваемости – того, в чем традиционная система считает себя особенно сильной:

²³⁶ **Бруно Бетельгейм**, также *Беттельхейм*, *Беттельхайм* (1903-1990) – американский психолог и психиатр австрийско-еврейского происхождения.

догматическое навязывание и добросовестное вызубривание устоявшихся научных истин, обременяя память, не создают образования как системы моделей мира, как подсистемы личности. Познание вообще процессом глубоко личный – приращение образования возможно лишь в процессе поиска ответа на важный для личности вопрос, решения насущной проблемы.

Некоторые направления в современной теории образования берут за образец его построения научную деятельность. При этом выясняется, что начинающий исследователь в какой-либо области науки, если он хочет стать по-настоящему квалифицированным, не может ограничиться только чтением книг и статей. Ученый воспитывается в научной школе – совместная деятельность с опытными учеными дает возможность иметь и настоящие образцы творческого поведения, воспринимать их в контексте подлинного решения реальных проблем.

Конечно, нельзя точно сказать, что именно в практике деятельности научной школы оказывает основное влияние на воспитывающегося в ней ученого, известно только, что пребывание там – решающее условие становления и развития научных дарований.

Стимулирование творчества, обучающегося является, вероятно, одной из самых главных проблем преподавания и, одновременно, важнейшей установкой в профессиональной позиции педагога, а чтобы проблема была осознана как таковая, она должна в сознании как личная проблема.

Смотрите: для представителя идеалистической философии образования учитель, педагог – как бы посредник между учеником, обычным человеком, и Богом. Учитель должен стремиться быть сотрудником Бога в совершенствовании человека, живым воплощением всего лучшего в этом мире. Это специалист в знании об учениках, превосходно и профессионально оснащенный, образец должного, личный добрый друг каждого ученика, человек, пробуждающий желание учиться, мастер искусства зрелой жизни, человек, который доступно передает свой предмет, который любит преподаваемый предмет, который всегда сам учится, консервативный апостол прогресса,

человек, поддерживающий демократический образ жизни – духовное единство в социальном разнообразии, образец жертвенности, отдающий всего себя, чтобы помочь ученикам подняться к высшей жизни.

В Советском Союзе полагали так: *«Профессия учителя не терпит шаблона, отставания от требований времени. Человек, посвятивший ей жизнь, должен обладать всеми теми качествами, которые он хочет взрастить в своих воспитанниках. Новый человек может быть воспитан только новым человеком. Учитель в нашем обществе – это человек из будущего, пришедший к детям для того, чтобы воодушевить их мечтой о будущем, научить их утверждать в настоящем идеалы будущего. Думаю, не ошибусь, если стану утверждать: учитель сам должен быть личностью, ибо личность может быть воспитана только личностью; он сам должен быть высокогуманным, ибо гуманность можно привить ребенку только добротой души; он обязательно должен быть широко образованным и творческим человеком, ибо страсть к познанию может зажечь только тот, кто сам горит ею; учитель должен быть патриотом и интернационалистом, ибо любовь к родине может пробудить только любящий свое отечество. Учитель не должен допустить, чтобы в его общении с ребятами звучали фальшивые, неискренние ноты, грубость, нетерпимость, злость. Педагог, часто повышающий голос и теряющий самообладание, не может научить школьников быть вежливыми и добрыми»²³⁷.*

Заметим с грустью: педагогическое образование является слабым звеном системы профессиональной подготовки кадров. Отчасти это связано с непомерными требованиями к дарованиям и личным качествам учителя, о которых шла речь выше. Оснащенность выпускника высшего педагогического учебного заведения для работы в пределах общекультурной нормы, действительно, нельзя считать достаточной. Прежде всего, это касается психолого-педагогической готовности – она находится на низком уровне – педагогов обычно готовят только как специалистов-предметников, давая им нечто похожее на университетское образование. А уровень психолого-педагогической, общекультурной и социальной готовности начинающего учи-

²³⁷ Цит по книге: Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.

теля к педагогической деятельности, в сущности, зависит только от самого человека, от его индивидуального образовательного опыта. Естественно, что любой человек, начинающий свой путь в профессии, должен испытывать затруднения вследствие отсутствия опыта. Но учителям в этом смысле повезло меньше других: педагогическое образование не обеспечивает им достойную стартовую площадку для взлета в профессию, и, вероятно, именно поэтому становление учителя протекает труднее, чем у представителей других профессий.

Проблема подготовки учителя не как предметника, а как организатора образовательной среды, фасилитатора остается пока открытой. Правда, уже существуют уже учебные заведения, которые готовят преподавателей для вальдорфских²³⁸ и других альтернативных школ, но, что совершенно очевидно, поступают туда, как правило, люди, сами окончившие соответствующие школы. В мире нет пока авторитетных высших учительских школ, в которых был бы накоплен опыт подготовки фасилитаторов, способных преподавать в школах любого типа.

Итак, педагогическая этика, находящаяся в центре нашего разговора – это наука о педагогической нравственности. Несомненно, она основывается на этике как таковой. Честность, доброжелательность, гуманность, глубокая заинтересованность в успехах своих подопечных, уважение их личности, чувство ответственности за результаты труда, соблюдение дисциплины – вот далеко не полный перечень качеств педагога, наделенного правом не только передавать знания, формировать умения, навыки и компетенции, но и проверять их.

К сожалению, в советское время политизированная, идеологизированная педагогическая этика превратилась в этику

²³⁸ **Вальдорфское образование («штайнеровская» или «вальдорфско-штайнеровская педагогика»)** – альтернативная педагогическая система, основанная на антропософских представлениях. Вальдорфовские школы являются общеобразовательными и принципиально отрицают идею массовой специализации в школьном возрасте. В вальдорфской школе отсутствуют оценки и преподавание ведется преимущественно без учебников.

безнравственности. В период перестройки политизированная педагогическая этика, в основе которой лежала марксистско-ленинская идеология, была разрушена. В основу современной педагогики легло не государство, а человек. И это правильно. Еще Я. А. Коменский ставил человека превыше всего. Первую главу своей «Великой дидактики» он назвал: *«Человек есть самое высшее, самое совершенное и превосходнейшее творение»*. Педагогическую этику, хоть это и спорно, можно назвать еще молодой наукой, изучающей нормы поведения преподавателя, педагога в условиях целенаправленного учебного процесса. Она несомненно тесно связана с психологией и педагогикой, а составными частями педагогики, как мы помним, являются воспитание, образование и обучение как средство воспитания и образования. Следовательно, можно, хотя и условно, говорить о педагогической этике образования и педагогической этике воспитания.

Современная педагогическая этика образования диктуется специфическими особенностями нашего времени: рыночная экономика повлияла на мировоззрение людей, ломая стереотипы у самих педагогов. Неумение [или нежелание] преподавателя учитывать требования времени, изменять условия обучения ставят его в положение дискомфорта. Если педагог использует старые методы в новых условиях, то он сам себя изживает как преподаватель. Традиционное обучение может быть результатом лени в педагогике. Сложность наших задач в том, что мы должны соблюдать принцип культуросообразности, то есть обучать на основе новых технологий. Педагогическая этика как наука очень обогатилась последними результатами научных педагогических исследований – новые компьютеры, пособия, учебники – все это поставлено на службу современной педагогике и должно учитываться педагогической этикой образования. Но, конечно, в педагогической этике существует тонкая и сложная сфера, формирование которой зависит не от технических средств обучения, а от духовных свойств человека – сфера отношений между педагогом и обучающимся.

Педагог – это человек, который не умеет быть равнодушным, но зато умеет внимательно слушать, а такое свойство дано, как известно, не каждому. Настоящий педагог наделен даром сочувствия, умением понять психологическое состояние учащегося, и это ощущается сразу уже по выражению его глаз, вглядывающихся в человека, по интонации, с какой он обращается к молодому человеку. В настоящем педагоге велико чувство ответственности за учебу, ведь это веха, определенный этап в его жизни. В настоящем педагоге всегда есть желание взглянуть в обучаемого, понять его, увидеть в нем не только очередного ученика, а человека, личность, с присущими ей чертами характера – ведь в основе всего учебного процесса находится личность.

Отсюда и задачи этики обучения: понимать сущность процессов усвоения знаний, умений, навыков, формирования компетенций в учебной и трудовой деятельности; роль практической деятельности как источника знаний и условия их применения, влияние обучения на развитие мышления, условия перехода знаний в убеждения и формирование научного мировоззрения.

Сама жизнь выдвинула требования к педагогической этике:

- рыночная экономика изменила условия обучения. Изменилась и роль педагога – если раньше основное его назначение как лектора сводилось к обязанности давать знания, то сейчас главное – научить учиться, суметь организовать познавательную деятельность и руководить ею, научить юношей и девушек самостоятельно искать информацию, научить понимать ее, пользоваться ею и пр.;

- будущий профессионал должен быть подготовлен к планированию, организации и управлению своей деятельностью, опираясь на нормы морали нашего общества, что означает подготовить обучающихся к нравственному поведению как в жизни, так и в профессиональной деятельности.

А педагогический климат? Что это?

- установка на веру в успех;

- установление правильных взаимоотношений между преподавателем и аудиторией, между учащимися в группе, для чего

необходимо исходить из единой нравственной нормы, основывающейся на общечеловеческих ценностях и на принципе «к себе как к другому, к другому как к себе и дома и на работе»;

- доброжелательное отношение к каждому учащемуся. Умение отказаться от стереотипа, штампа, стремление проникнуть в диалектику обучаемого;

- благоприятное речевое общение с молодыми людьми;

- сам облик преподавателя, его внешний вид и, конечно же, сама обстановка в аудитории.

То есть, создание благоприятных условий для образования находится, в основном, в руках самого педагога.

Успешность обучения, среди прочего, обеспечивают интерес, доброжелательность, педагогическое терпение и мыслительное творчество. Следует обучать так, чтобы ученик становился соучастником учебного процесса, чтобы он сопереживал подобно тому, как это происходит с человеком при чтении интересных книг, просмотре захватывающего спектакля или фильма. Это возможно при неоднократно нами упомянутой педагогике сотрудничества. Скорее всего, она и должна стать основой педагогической этики образования. Если не сделать молодого человека своим союзником, то никакого нравственного влияния на него не оказать.

Обеспечение качества знаний – вот еще принцип или правило педагогической этики. А одним из важнейших факторов качества знаний является системность. Существует мнение, что для формирования системных знаний важно создать у обучаемых целостное представление не только о научной теории и ее структуре, но и о каждом элементе теории в отдельности. Хотя слова «системность» и «систематичность» происходят от одного корня, они характеризуют разные аспекты знаний обучаемых. Одних систематических знаний недостаточно для сознательно-полноценного усвоения основ науки. И здесь мы помним о важном – фундаментальность знаний!

Процесс обучения следует рассматривать с точки зрения того, насколько он насыщен элементами подготовки молодых людей к самообразованию и развитию собственного творчест-

ва. Сегодня из вузов ждут за не человека «натасканного» на определенный вид профессиональной деятельности, а личность творческую, мыслящую, истинно интеллигентную.

Педагогическая этика обязывает каждого педагога посмотреть на свой предмет с позиций его значимости в целях подготовки будущего квалифицированного профессионала.

А честность, чуткость, человечность? Радость постижения?

И еще: преподаватель, педагог всегда остается ваятелем человечности, нравственности молодежи, учит чувствовать, понимать, мыслить, уважать в человеке человека, воздействует не отдельными приемами, методами, упражнениями, а всем своим существом. Любое нарушение даже мелкого морального принципа низвергает его в глазах обучающихся в бездну недоверия к нему, а это уже прямиком ведет к неудаче в деле воспитания. В преподавателе все должно быть естественным, никакой подделки, иначе рано или поздно наступает крах. Через свой предмет, свою научную дисциплину мы воспитываем и аккуратность, и обязательность, и трудолюбие, и ответственность, и честность, и требовательность к себе и другим, прививаем дух товарищества и т.д. Отказ от мелочной опеки, поощрение самостоятельности, умение заметить успех, вовремя поддержать инициативу – все это способствует росту обучающихся, становлению их как личности.

Конечно, это главное – благоприятные условия и предоставление обучающимся права выбора, права самостоятельного решения. Иначе воспитание превратится в насилие...

Психологи помогают нам, определив механизмы воздействия на обучающихся:

✓ *«заражение»* – возможность собственной увлеченностью, собственной деятельностью «заразить» обучающихся, развивая в них способность учиться. Механизм заражения действует на эмоциональное состояние человека. Причем, человек при этом поступает бессознательно, следуя за своим идеалом (преподавателем) или группой других учащихся, увлеченных, «зараженных» преподавателем. К сожалению, при заражении воля у человека подавлена;

✓ *внушение* – тоже действует на основе эмоций, но, в отличие от заражения, воля у человека не подавлена, он находится в здоровом разумном состоянии. Спокойная, уравновешенная, иногда даже властная интонация педагога обеспечивает 90% успеха – срабатывает механизм внушения. Если уверенный тон не воспринимается, то можно ссылаться на авторитеты (цитировать их) или на мнение большинства людей, тогда учащийся как бы присоединяется к этому большинству. Обычно хорошо срабатывает прием переноса отношений – если человек хорошо относится к какой-то личности, то он будет хорошо относиться и к информации, идущей от этой личности. Авторитетный, любимый преподаватель может оказывать большое внушающее воздействие;

✓ *убеждение* – тесно связано с внушением, так как основным средством убеждения является слово, как и при внушении. Однако в отличие от внушения, воздействующего на эмоциональную сферу, убеждение воздействует на логику человека, на его сознание. И важную роль здесь играет не только слово. Когда мы пытаемся убедить обучающихся, они не только слушают, но и оценивают: можно ли нам доверять? Достаточно ли мы компетентны? А главное: тот ли перед ними человек, которого стоит слушать и с которым стоит иметь дело? Они имеют право выбора преподавателя. Поэтому важно:

- четко и уверенно сформулировать основную мысль, сказать о том, что нас действительно связывает с ней, а вывод учащиеся сделают сами;

- обозначить одно-два ключевых положения, к которым по ходу беседы стоит возвращаться;

- приводить убедительные, непротиворечивые доводы. Сильнее убеждает конкретика, чем рассуждения общего характера;

- быть уверенным в себе, выражать надежду и осторожный оптимизм;

- открыто и четко высказывать свои мысли и этим расположить к себе аудиторию – все любят открытых и честных людей;

- ровное и заинтересованное отношение к юношам и девушкам, сидящим перед нами – подсознательно их волнует вопрос, как преподаватель к ним относится, что он о них думает;

- достоверность, основательность и глубокая информация, на которой основывается речь педагога.

Добавим о воспитании инициативы обучающихся – стоит поручить им нужное дело и не вмешиваться каждый день. Принять тот план, который он предложит. Пусть этот план не будет идеальным. У человека есть выбор: сделать что-то хорошо или плохо. Главное, чтобы он сам выбрал свой путь. Сделав плохо, поймет свою ошибку и сам исправит, если убедится в необходимости этого. Ведь так тоже вырабатывается реальное представление о плохом и хорошем. Развитию творческого отношения к учебе способствуют задания, рассчитанные не только на учебник, но и на самостоятельный подбор и изучение дополнительной литературы. Давая задания к текущим занятиям и индивидуальные задания (реферат, курсовая работа и т.п.) к отдаленному сроку сдачи, мы приучаем студентов планировать свое время не только в краткосрочном, но и долгосрочном плане. Организованность и обязательность, инициативность и сдержанность, дисциплину воли и верность слову – все это необходимо воспитывать, как и следующее:

- уметь уважать и ценить чувства других людей, проявлять к ним внимание;
- развивать способность к сопереживанию с чувством других людей;
- формировать умение делить свои переживания с близкими;
- прививать чувство ответственности за свои переживания перед собой и окружающими;
- воспитывать эмоциональную отзывчивость на широкий круг явлений, происходящих в нашей жизни.

От того, как мы воспитаем эмоциональную культуру наших подопечных, будет зависеть, легко или тяжело им будет идти по жизни, ибо человек всю жизнь держит экзамен перед обществом, и чем выше его эмоциональная культура, тем легче ему и окружающим. Педагогическая этика основана не только на любви к нашим обучающимся, но и на глубоком знании их внутреннего мира, интересов, стремлений, особенностей характера каждого.

Вопросы и задания по материалам Темы 18

1. Дайте общее представление об этике.
2. Что такое этика образования или педагогическая этика в историческом и современном понимании?
3. Подготовьте сообщения о традиционных системах воспитания.
4. Подготовьте сообщения о школах А. Нилла, Б. Бетельгейма, Вальдорфской педагогике.
5. Что представляет собой фасилитация?
6. Дайте представление о психологических механизмах воздействия на обучающихся.

Примерная проблематика семинаров по Модулю V

- Философские основы воспитания.
- Современные воспитательные технологии.
- Особенности педагогической этики.
- Личностно-центрированные образовательные системы.
- Нетрадиционная педагогика и нетрадиционные воспитательные системы.

Литература для подготовки к семинарским занятиям

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998.
2. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003.
3. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Владос, 2000.
4. Лаврентьева Н.Б., Нечаева А.В. Педагогическая этика. – Барнаул: изд-во АлтГТУ, 2010.

5. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. – М.: Владос, 2010.

6. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика: Учеб. пособие / Серия «Высшее образование». – Ростов н/Д: Феникс; Мн.: ТетраСистемс, 2004.

Список литературы для самоподготовки

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.

2. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.

3. Духанева А. В., Столяренко Л. Д. История зарубежной педагогики и философия образования. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов н/Д: Феникс, 2000.

4. Наливайко Н.В. Философия образования: формирование концепции. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008.

5. Степашко Л.А. Философия и история образования: Учебное пособие для студентов. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1998. – 83.

6. Фомичева Н.Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004.

Дополнительная литература: расширение ресурсов

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. – М.: Гардарика, 1999.
2. Белинский В.Г. Педагогическое наследие / В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский. – М., 1988.
3. Бердяев Н.А. Русская идея и судьба России / Н.А. Бердяев. – М., 1997.
4. Бобров В.В. Потребности в образовании / В.В. Бобров // Интеграция науки, образования и культуры.– Новосибирск, 1999.
5. Гагаев А.А. Русские философско-педагогические учения XVII–XXI в.в./ А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. – М.: Русское слово, 2002.
6. Гельвеций К. О человеке, его умственных способностях и его воспитании / К. Гельвеций. – М., 1938.
7. Гершунский Б.С. Менталитет и образование/ Б.С. Гершунский. – М., 1996.
8. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры / Б.С. Гершунский. – М., 1997.
9. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998.
10. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995.
11. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. М.: Издательство «Логос», 2001. – 224 с.
12. История педагогики и образования: Учеб. пособие для пед. учеб. заведений. М.: Творч. центр «Сфера», 2001.
13. Джуринский А. Н. История педагогики древнего и среднего мира: Учеб. пособ. для высшей школы / А.Н. Джуринский. – М.: Совершенство, 1999.

14. Джуринский А. Н. Педагогика: история педагогических идей: Учеб. пособ. / А.Н. Джуринский. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
15. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М.: Госиздат, 1924.
16. Елаев Н. К. Философия и история образования/ Елаев Н. К. – УланУдэ: Издательство Бурятского государственного университета, 1997.
17. Зеньковский В.В. История Русской философии: В 2 т. / В.В. Зеньковский. – Ростов н/Д.: Феникс,1999. (Т.1)
18. Зеньковский В.В. История Русской философии: В 2 т. / В.В. Зеньковский. – Ростов н/Д.: Феникс,1999. (Т.2).
19. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе / С.И. Зиновьев. – М.: «Высшая школа»,1975.
20. Зорников И.Н. Проблемы и перспективы международной интеграции высшего образования / И.Н. Зорников, Л. П. Волкова. – 2003. – № 11 – 12.
21. Ильинский И. Образовательная революция / И. Ильинский. – М.: Изд-во Московской гуманитарной академии, 2002.
22. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
23. История педагогики в России: Хрестоматия : Для студ. гуманит. фак. высш. уч. завед. / Сост. С. Ф. Егоров. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.
24. История педагогики и образования: Учеб. пособ. для пед. учеб. заведений. – М.: Творч. центр «Сфера», 2001.
25. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997.
26. Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? – М., 1994. – Т. 8. С. 29– 37.
27. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием / С. Кара-Мурза. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
28. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Я.А. Коменский. М.: Педагогика, 1982. – Т. 1.

29. Кудашов В.И. Целевые установки концепции философии образования для XXI века / В. И. Кудашов// Философии образования для XXI века – 2001. – № 2. – С. 15–19.

30. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Спец. курс.: уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1995.

31. Наливайко Н. В. Философия образования: некоторые проблемы формирования концепции / Н. В. Наливайко. – Новосибирск, ГЦРО, 2000. – 141 с.

32. Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М., 2005.

33. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования / Н.С. Розов. – М., 1993.

34. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981.

35. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1990.

36. Торосян В.Г. Философия и история образования / В.Г. Торосян. – Краснодар, 2000.

37. Философия образования. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 2001.

Дополнительные электронные информационные ресурсы

1. Национальная философская энциклопедия
<http://terme.ru/>
2. Философский портал <http://www.philosophy.ru>
3. Портал «Социально-гуманитарное и политологическое образование» <http://www.humanities.edu.ru>
4. Федеральный портал «Российское образование»
<http://www.edu.ru/>
5. Портал «Философия online» <http://phenomen.ru/>
6. Электронная библиотека по философии:
<http://filosof.historic.ru>
8. Электронная гуманитарная библиотека
<http://www.gumfak.ru/>
9. Российский общеобразовательный портал
<http://www.school.edu.ru>
10. Международная конференция «Применение новых технологий в образовании» <http://www.bytic.ru>
11. Российский образовательный форум
<http://www.schoolexpo.ru>
12. Педагогический энциклопедический словарь
<http://dictionary.fio.ru>
13. Инновационная образовательная сеть «Эврика»
<http://www.eurekanet.ru>
14. Центр дистанционного образования «Эйдос»
<http://www.eidos.ru>
15. Библиотека Магистра
<http://www.magister.msk.ru/library/>

Примерные вопросы для самоподготовки (экзамен, зачет)

Вариант 1

- Содержание понятий «воспитание», «образование», «обучение», «просвещение».
- Предмет изучения, задачи философии образования.
- Цели и задачи образования в контексте проблем философии образования.
- Философия образования как междисциплинарная, интегративная наука.
- Просвещение в контексте философии образования как неотъемлемая часть культуры.
- Система образования и культура.
- Личность и культурная среда
- Традиционная система образования. Альтернативные системы образования.
- Этапы становления и развития зарубежной философии образования.
- Этапы становления и развития отечественной философии образования.
- Образование как один из основных интегрирующих факторов мирового сообщества.
- Интернационализация и глобализация образования.
- Идеи консерватизма в образовании.
- Идеи экзистенциализма в философии образования.
- Идеи бихевиоризма в образовании.
- Идеи гуманистической психологии в философии образования.
- Роль методологической функции философии в теории и практики образовательного процесса.
- Осмысление методологической функции философии образования в совокупности с другими ее функциями: мировоззренческой, онтологической, аксиологической, гносеологической, праксиологической и другими.

- Педагогические идеи античной философии (Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон, Квинтилиан).
- Воспитание и образование в Древней Греции. (Система военно-физического воспитания в спартанском государстве).
- Воспитание и образование в Древней Греции. (Системы воспитания и обучения в Афинах).
- Воспитание и образование в Древнем Риме.
- Монастырь как образовательное учреждение и хранилище средневековой культуры. Педагогическое наследие монашества.
- Воспитательная система рыцарства.
- Роль схоластики в развитии педагогической мысли средневековья.
- Средневековые университеты.
- Философско-педагогическая мысль эпохи Возрождения (Томас Мор, Томазо Компанелла, Франсуа Рабле, Мишель Монтень).
- Развитие педагогических идей в период Реформации.
- Обоснование Я. А. Коменским принципа природосообразности в воспитании и обучении.
- «Великая дидактика» Я. А. Коменского. Характеристика дидактической системы.
- Развитие образовательной практики в странах Западной Европы в XV – начале XVII в.в.
- Философско-педагогическая мысль начала Нового времени (XVII в.).
- Развитие философско-педагогической мысли в эпоху Просвещения (конец XVII–XVIII в.в.).
- Педагогическая теория естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо и ее влияние на формирование образовательных систем.
- Педагогические идеи и проекты народного образования Великой французской революции (1789–1794).
- Педагогические идеи в немецкой классической философии.

- Направления развития зарубежной педагогики и образовательной практики в первой половине XIX в.
- Образование и педагогическая теория за рубежом в современный период.
- Отечественное воспитание. Школа и педагогическая мысль в дофеодальный период.
- Педагогическая мысль в России в период феодализма.
- Преобразования Петра I в области образования.
- Идеи русских просветителей.
- Влияние идей революционеров-демократов на систему образования в России (В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов).
- Педагогические взгляды Н.И. Пирогова, Д.И. Писарева, Л.Н. Толстого.
- Дидактическая система К. Д. Ушинского.
- Poleмика между западниками и славянофилами об образовании и воспитании.
- Российская система образования в 90-х г.г. XIX – начале XX вв.
- Этапы развития педагогики советского периода.
- Педагогическая система А. С. Макаренко.
- Педагогическая система В. А. Сухомлинского.
- Развитие системы отечественного образования в современных условиях: тенденции, перспективы, проблемы.
- Национальная безопасность России в условиях трансформации отечественного образования.
- Интеграция отечественной и мировой образовательных систем.

Вариант 2

- Место образования и воспитания в общественной мысли.
- Историческая обусловленность основных понятий.

- Социокультурная обусловленность приоритетов образования.
- Значение философии образования.
- Начало воспитания и образования.
- Отношение к образованию в различных культурах и цивилизациях.
- Соотношение общечеловеческого, национального и индивидуального в
 - воспитании.
 - Сущность национального образования.
 - Актуальность концептуальных изменений в образовании.
- Общий взгляд.
- Воспитание и образование в государствах Двуречья.
- Образование в Древнем Египте.
- Древнеиндийское образование.
- Образование в Древнем Китае.
- Общая характеристика античности.
- Крито-микенские истоки.
- Идеалы воспитания архаического периода.
- Отношение к образованию в античности.
- Пифагорейская школа.
- Софисты. «Майевтика» Сократа.
- Воспитание философского отношения к жизни.
- Концепция Платона.
- Образование и воспитание в Древнем Риме.
- Образование в христианской Европе.
- Образование и воспитание в исламском мире.
- Образование у итальянских гуманистов.
- Гуманизм как доминанта культуры Возрождения.
- Значение Реформации.
- Реформация и образование.
- Эразм.
- Педагогическая мысль французского Возрождения.
- Педагогические идеи утопистов.

- Школа в эпоху Возрождения.
- Рост университетского образования.
- Мировоззренческое значение системы Коперника.
- Общая характеристика.
- Идеи науки и образования у Ф. Бэкона.
- Природа как учитель у «Республики Ученых».
- Педагогические идеи «Республики Ученых».
- Программа Просвещения в концепции Я. Коменского.
- Значение институционализации науки.
- Механико-математическое естествознание как идейная база Просвещения.
- Энциклопедизм.
- Педагогические идеи Французского Просвещения.
- Педагогические требования и образовательные проекты Французской революции.
- Просвещение в Англии и США в XVIII веке.
- Просвещение в Германии.
- Педагогика И. Песталоцци.
- Образование в ранний период российской государственности (X–XII вв.).
- Воспитание и образование в Московском государстве.
- Российское Просвещение.
- Общая картина.
- Педагогические идеи и деятельность И. Гербарта.
- Педагогика Ф. Фребеля.
- Идеи индивидуалистического целеполагания в образовании).
- Опыт утопистов-социалистов.
- От Фейербаха к Марксу.
- Философия и педагогика позитивизма.
- Реформы в образовании начала XIX века.
- Реакционный откат в общественной жизни и образовании).
- Царскосельский лицей и дух вольнодумства.
- «Три столпа» политики и образования при Николае I.

- Полемика «славянофилов» и «западников» и ее выражение в педагогической мысли.
- Педагогические идеи и деятельность Д. Писарева и Н. Пирогова.

Вариант 3

- Историко-педагогический процесс как объект и предмет истории педагогики.
- Соотношение всемирного характера историко-педагогического процесса и конкретно-исторические формы его существования.
- Научные подходы к построению историко-педагогических концепций.
- Педагогика как история проблем.
- История трансформации образовательных систем, ее социально-культурная и политико-экономическая обусловленность.
- Особенности воспитания и обучения в первобытной культуре и их эволюция.
- Проблемы образования и становления человека в трудах античных философов: исторический контекст и интерпретация в последующие эпохи.
- Христианская религия как основа развития культуры и образования в средние века. Основные типы средневековых учебных заведений.
- Охарактеризуйте вклад гуманистов Возрождения и деятелей Реформации в осмысление образовательного процесса.
- Становление и развитие педагогики как самостоятельной науки в Западной Европе (XVII в.). Идеи Я. Коменского о сущности и назначении человека, необходимости образования, их воплощение в педагогической практике.
- Идеи воспитывающего и развивающего обучения в истории педагогики Нового времени (Коменский, Песталоцци, Гербарт, Дистервег).

- Педагогические теории Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо и их роль в развитии реформаторской педагогики нач. XX века.
- Исторические, социокультурные, научные предпосылки реформаторской педагогики в Западной Европе в нач. XX века и ее влияние на образовательную практику столетия.
- Народная педагогика древних славян.
- Педагогическая мысль и школьная практика Киевской Руси, Великого Новгорода. Литературно-педагогические памятники и учебные книги Древней Руси.
- Становление государственной системы образования в России (XVIII–XIX вв.): просветительские реформы Петра I; реформы образования в эпоху Екатерины II; реформа образования 1804 года; реформирование российского образования в 60-е годы XIX века (указ 1864 года).
- Становление педагогики как науки в России XIX в. Философско-педагогические взгляды К.Д. Ушинского и его вклад в разработку фундаментальных основ педагогики.
- Теории и практика свободного воспитания: Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстой.
- Принципы построения и сущность советской системы образования.
- Становление и развитие теории и практики воспитания в коллективе (С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко).
- Разработка теории трудового воспитания и принципов трудовой школы (С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.С. Макаренко).
- Педология и ее влияние на образование.
- Методология образовательной деятельности.
- Предмет и задачи философии образования. Основные тенденции развития современного образования.
- Понятие «образование». Образование как междисциплинарная проблема.
- Образование как феномен культуры и социальный институт.

- Философско-антропологические основания образовательного процесса.
- Типология педагогических ценностей.
- Ценностные ориентиры современного российского образования.
- Как вы понимаете тезис о смене образовательной парадигмы в современную эпоху? Чем обусловлена эта смена?
- Онтология образования: образование как атрибут человеческого бытия.
- Аксиология образования: образование как ценность и феномен культуры.
- Гносеология образования: образование как познавательный процесс.
- Проблема непрерывного образования.
- Особенности образования взрослых.
- Модернизация российского образования: плюсы и минусы.
- Вхождение России в европейское образовательное пространство.

Примерные темы рефератов и эссе

Основные направления реализации принципа природосообразности в трудах Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега.

Педагогическое наследие А. Дистервега и современность.

Идея природосообразности в истории педагогики.

Философско-педагогические взгляды эпохи античности.

Развитие идеи о дисциплине в школе в педагогических теориях Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега.

П.Ф. Каптерев о воспитании сознательной дисциплины, долга и ответственности.

Классики зарубежной педагогики об учителе.

Классики отечественной педагогики о профессионально значимых качествах педагога.

К.Д. Ушинский – основоположник отечественной научной педагогики.

Антропологические идеи К.Д.Ушинского и их реализация в современной образовательной практике.

Педагогическая деятельность Л.Н. Толстого. Развитие его идей в современной школе.

Идея свободного воспитания во взглядах Л.Н. Толстого.

Идея «свободного воспитания» и ее современное прочтение.

Развитие идеи свободного воспитания в отечественной педагогике.

Теория обучения и нравственного воспитания И.Г. Песталоцци.

Демократическая и гуманистическая направленность педагогической деятельности Н.И. Пирогова.

Жизнь и педагогическая деятельность П.Ф. Лесгафта. Развитие его идей в современной школе.

Трудовое воспитание в педагогической системе А.С. Макаренко.

Вопросы семейного воспитания в педагогическом наследии А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

Нравственно-эстетическое воспитание в педагогической системе В.А. Сухомлиного.

Сущность принципа культуросообразности в трудах А. Дистервега, К.Д Ушинского и В.Н. Сороки-Росинского.

Эволюция философских взглядов на образование в трудах известных педагогов XVII–XIX веков.

Система взглядов Я.А. Коменского на объективные закономерности воспитания и обучения.

Философские взгляды Д. Локка на приемы и способы развития мышления человека.

М. Монтень: взгляды на личность и ее воспитание.

Я.А. Коменский и А. Дистервег о подготовке учителя и его назначении в обществе.

Педагогика – искусство: ретроспектива взглядов педагогов прошлого.

Идея развития личности воспитанника в трудах педагогов-классиков.

Актуальные идеи прогрессивной русской педагогики.

Научно-педагогическая деятельность С.Т. Шацкого.

Роль среды в воспитании личности в трудах С.Т. Шацкого.

Педагогическая система А.С. Макаренко и современность.

Педагогика: мифы и действительность.

Искусство в народном быту и его влияние на воспитание детей.

Воспитательное и образовательное значение народных праздников.

Педагогические проблемы народных традиций.

Возрождение христианского воспитания в современных условиях.

Российские гимназии начала XX века.

«Вы помните, когда возник лицей...» (Из истории возникновения Царскосельского лицея).

Аксиологическая значимость здоровья детей в истории и философии образования.

Р. Штейнер о воспитании ребенка с позиции антропософии.

Сущность, содержание и методы православной педагогики.

Образ учителя в истории педагогики.

Университет (от истоков до наших дней) как тип высшей школы.

Альтернативная педагогика 20-х гг. в Советской России.

Развивающее обучение.

Теория свободного воспитания в воспитательных системах русских педагогов.

Авторские школы в России во второй половине XIX в. (Н. Корф, Н. Бунаков, А. Толстой, С. Рачинский).

Гендерный подход в истории образования.

Педагогическое наследие В.А. Сухомлинского и современность.

Педагогическое наследие М. Монтессори и современность.

Интеграция западного опыта по реализации идей свободного воспитания в педагогике дореволюционной России.

Гуманистические основания педагогической теории К.Д. Ушинского.

Л.Н. Толстой: теория и опыт организации свободного воспитания.

К. Гельвеций о факторах формирования человека.

И. Песталоцци о развитии природных способностей человека.

Философия Г. Спенсера: обращение к проблемам воспитания.

Педагогика прагматизма Д. Дьюи и реализация ее идей в современной школе.

Основные реформы образовательной политики XX века.

Особенности процесса интеграции национальных систем образования.

«Вечные вопросы» образования и возможные ответы на них.

Философско-педагогический дискурс и современная модель образования.

Педагогика как прикладная философия (С.И. Гессен).

Профессиональный образ мира современного педагога.

Моя профессиональная идентичность.

Содержание

Введение.....	3
Модуль I. Философия образования и современная наука	10
Тема 1. Философское понимание сущности образования: исторические корни и разность мнений.....	10
Вопросы и задания по материалам Темы 1	33
Тема 2. Научный аппарат философии образования и системообразующие понятия	34
Вопросы и задания по материалам Темы 2	68
Тема 3. Философские представления о сфере обучения и образования	69
Вопросы и задания по материалам Темы 3	78
Тема 4. Общество и образование: философские аспекты проблемы.....	79
Вопросы и задания по материалам Темы 4	101
Примерная проблематика семинаров по Модулю I	101
Литература для подготовки к семинарским занятиям.....	101
Модуль II. История и традиции в мировой философии образования.....	102
Тема 5. Мировые истоки философско-педагогических учений	102
Вопросы и задания по материалам Темы 5	136
Тема 6. Великая миссия: соединение науки и педагогики ...	137
Вопросы и задания по материалам Темы 6	164
Тема 7. Русская философская мысль: осмысление педагогики как науки и практики	165
Вопросы и задания по материалам Темы 7	223

Тема 8. Педагогика на научной основе: философско-педагогические идеи К. Д. Ушинского	224
Вопросы и задания по материалам Темы 8.....	230
Тема 9. Гражданственность и религиозное оправдание педагогики в трудах русских мыслителей XIX века.....	231
Вопросы и задания по материалам Темы 9.....	277
Примерная проблематика семинаров по Модулю II	278
Литература для подготовки к семинарским занятиям.....	278
Модуль III. Современные философские проблемы образования.....	279
Тема 10. Актуальные проблемы и современная теория философии образования.....	279
Вопросы и задания по материалам Темы 10.....	293
Тема 11. Образование и общество, образование и личность	294
Вопросы и задания по материалам Темы 11.....	322
Тема 12. Философия и стратегия развития современного образования: управление и менеджмент.....	323
Вопросы и задания по материалам Темы 12.....	343
Примерная проблематика семинаров по Модулю III.....	344
Литература для подготовки к семинарским занятиям.....	344
Модуль IV. Философия образования и современные образовательные технологии.....	345
Тема 13. Философские основы педагогических технологий	345
Вопросы и задания по материалам Темы 13.....	372
Тема 14. Открытое образование: философские аспекты....	373
Вопросы и задания по материалам Темы 14.....	400

Тема 15. Интеграция образования и науки: философское осмысление общих проблем.....	401
Вопросы и задания по материалам Темы 15	420
Примерная проблематика семинаров по Модулю IV	421
Литература для подготовки к семинарским занятиям.....	421
Модуль V. Философия образования и воспитательный процесс.....	422
Тема 16. Современные проблемы воспитания: выбор концепций, целей, позиций	422
Вопросы и задания по материалам Темы 16	438
Тема 17. От философии образования к философии воспитания	439
Вопросы и задания по материалам Темы 17	460
Тема 18. Этика образования	461
Вопросы и задания по материалам Темы 18	480
Примерная проблематика семинаров по Модулю V.....	480
Литература для подготовки к семинарским занятиям.....	480
Список литературы для самоподготовки.....	482
Дополнительная литература: расширение ресурсов.....	483
Дополнительные электронные информационные ресурсы ...	486
Примерные вопросы для самоподготовки (экзамен, зачет).....	487
Примерные темы рефератов и эссе.....	495

Борис Рувимович Мандель

Философия образования

*Учебное пособие
для обучающихся в магистратуре*

Ответственный редактор *А. Иванова*
Верстальщик *С. Мартынович*

Издательство «Директ-Медиа»
117342, Москва, ул. Обручева, 34/63, стр. 1
Тел./факс + 7 (495) 334-72-11
E-mail: manager@directmedia.ru
www.biblioclub.ru