

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ И СИСТЕМЫ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ

Рассматривается взаимосвязь основополагающих принципов обучения, таких как наглядность, сознательность, личностная ориентированность, проблемность, активность, с основаниями важнейших философских концепций, представленных именами Аристотеля, Канта, Гегеля и Фейрбаха. Отмечается, что философская теория познания не только объясняет природу знания и познания, но и формирует философию образования как процесса овладения знанием.

M. Rahmanina

THE PRINCIPLES OF EDUCATION AND SYSTEMS OF PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE

The interrelation of such fundamental principles of education as visualisation, consciousness, problematic orientation, personal aiming, activity and of the most important philosophical theories associated with the names of Aristotle, Kant, Hegel and Feuerbach is regarded. It is stated that the philosophical theory of cognition not only explains the nature of both knowledge and cognition, but also formulates the philosophy of education, the last being the process of knowledge acquisition.

Фундаментальная взаимосвязь педагогики и философии обусловлена природой самих этих феноменов духовной жизни человека и природой культуры в целом. Осознание необходимости отбора, накопления, передачи знаний и навыков, возникновение такого социального института, как образование, свидетельствуют о том, что знание становится ценностью, его передача востребована не в случайной форме, а в упорядоченном виде, а преподавание и учёба понимаются как труд особого рода. Такие представления свидетельствуют о зрелости культуры. Им сопутствуют историческое сознание и формирующаяся целостная картина устройства мира и общества, т. е. форми-

рующееся мировоззрение. Философия появляется несколько позже, когда институты накопления и передачи знаний уже действуют и задачей философии становится критика, дифференциация и синтез всех имеющихся знаний, социальных практик и представлений о ценностях. Мировоззрение той или иной социальной группы или мировоззренческие установки, равно присущие всем людям, могут быть переплавлены в философскую систему, в которой ясный свет разума упорядочивает, объясняет и обосновывает все стороны жизни как единое целое. Естественно, что культура, в которой знания и образование занимают одно из самых привилегированных мест в иерархии

ценностей, — а такой культурой является европейская культура, сформировавшаяся в своих основополагающих чертах в Древней Греции в VIII–V вв. до н. э. — порождает философские системы, в которых знание как таковое становится основной теоретической проблемой, а вопросы, связанные с трансляцией знаний, увязываются с представлениями об их природе. В самом деле, разработав в рамках философской теории то или иное учение о познании, нельзя не сделать вывода о том, какими знаниями следует овладеть сначала, а какими — потом, какие знания доступны для усвоения начинающими, а какие — для усвоения людьми искушёнными, какие знания никогда не повредят, а какие — могут свергнуть в сомнение, в искушение, даже в обман. Отсюда же последует и указание наилучших способов трансляции знаний. Поэтому не будет преувеличением сказать, что за всякой педагогической концепцией скрывается мировоззренческая или философская система, а педагогика эпохи отражает вектор её философии едва ли не лучше, чем наука, искусство, политика и прочие сферы жизни¹.

Перед современной российской педагогической наукой стоит проблема осознания и устранения того методологического вакуума, который явился следствием социальных потрясений последних десятилетий. Так, отказ от философской теории, принимавшейся ранее в качестве единственно возможной, с одной стороны, благотворно повлиял на развитие педагогики, дав ей прежде недостижимую степень свободы, а с другой стороны — привёл к явной растерянности, которая на первых порах всегда сопровождается внезапно наступившую свободу. Отечественная педагогика находится в настоящее время в процессе формирования педагогической парадигмы: нет продуманных педагогических концепций, скрепляющих в некоторую целостность идеи,

возникшие на основе множества педагогических фактов и обширной практики, нет общепринятых принципов, представлений, методов, которыми могли бы руководствоваться педагоги как в теоретических изысканиях, так и на практике. Такое положение современной отечественной педагогики обнаруживает настоятельную необходимость осознать и заново сформулировать философские основания педагогической теории и практики, интегрируя философские и педагогические концепции в целостную систему философско-педагогических категорий. Это — одно из ключевых направлений поиска в современной педагогической теории в России². Будем говорить, что такой подход воплощает «принцип интегративности», под которым понимается требование целостного рассмотрения философских и педагогических концепций, утверждение их единства в области формулирования основополагающих педагогических категорий — принципов обучения. В истории мысли это единство ярко проявилось в концепциях таких мыслителей, как Аристотель, Иммануил Кант, Георг Вильгельм Фридрих Гегель и Людвиг Фейербах. Разумеется, философов и педагогов, у которых мы могли бы указать черты интегративного подхода к образованию, было и есть намного больше. Мы же рассмотрим реализацию принципа интегративности на примере положений гносеологических концепций именно этих четырёх великих мыслителей — в силу огромной влиятельности их взглядов, особенно в сфере гносеологии, имплицитно формировавшей педагогических представлений. Это поможет лучше понять суть последних, выявляя глубинные взаимосвязи педагогики и философии и делая более явным процесс обмена идеями внутри образовательного пространства. Кроме того, реализация принципа интегративности позволит исследовать влияние развития философской

мысли на становление и развитие такой центральной педагогической категории, как «принципы обучения».

Уже в учении *Аристотеля* содержатся предпосылки для формирования теории обучения, и, в частности, для формирования таких дидактических принципов, как принцип *наглядности* обучения и принцип *сознательности*. Обращаясь к его размышлениям о познании бытия, мы можем провести аналогию между развёртыванием процесса познания бытия и процессом обучения, поскольку обучение есть познание. Чувственное восприятие, живое созерцание в познании ищет опору в наглядных образах, опирается на живые впечатления, на основе которых возникают представления. Последующее развитие теории познания не отвергает это положение *Аристотеля*, а в теории дидактики благодатная роль и значимость чувственного восприятия стали предметом обширных исследований. Достаточно указать на классические работы Яна Амоса Коменского, Жана Жака Руссо, К. Д. Ушинского, а также на работы целой плеяды зарубежных и отечественных дидактов и методистов. *Аристотель* замечает: «Любое знание начинается с ощущений...», так что опора знания — это то, что способно принимать форму чувственно воспринимаемых предметов. «Все люди от природы стремятся к знанию. Доказательство тому — влечение к чувственным восприятиям... И причина этого в том, что зрение больше всех других чувств содействует нашему познанию и обнаруживает много различий [в вещах]»³. Большое значение в этом процессе придаётся слуху и работе памяти: «...научиться же способны те, кто помимо памяти обладают ещё и слухом»⁴. Поскольку, в силу преходящего и изменчивого характера вещей, нельзя приобрести научное знание лишь с помощью ощущений и восприятий, *Аристотель* отмечает: «...человеческий же род пользуется в

своей жизни также искусством и рассуждениями»⁵. Более ценное знание — «отвлечённое», т. е. полученное на более высоком уровне познания, нежели чувственное восприятие, предполагает осознание существа процессов и явлений, познание общих закономерностей, а не единичных явлений. Соответственно людей, владеющих этим уровнем познания, *Аристотель* называет мудрыми. Другой вид знания, называемый *Аристотелем* искусством, появляется на основе познанного человеком в опыте, благодаря чему образуются общий взгляд на сходные предметы. Мы полагаем, что стремление к овладению мудростью, которая, по *Аристотелю*, занимается первыми причинами и началами, получило в дальнейшем своё воплощение в реализации принципа *сознательности*, обеспечивающего сознательное усвоение учащимися закономерностей, основных идей науки, существа процессов и явлений.

В «*Метафизике*», говоря о различиях между знанием, полученным из опыта, и знанием отвлечённым (*logon echein*), *Аристотель* подчёркивает, что опыт есть знание единичного, а искусство — знание общего, иллюстрируя сказанное на примере врачевания⁶. Медицинские примеры очень часто встречаются в текстах *Платона* и *Аристотеля*, но мы произведём замену отношения врач — пациент на отношение учитель — ученик. Тогда получится, что учителю, как и врачу, надо знать единичное (в терминологии *Аристотеля*), т. е. ученика, ориентироваться на него лично, учитывая его особенности, характер протекания мыслительных процессов, наличный уровень знаний, рассматривать его как субъект обучения, а не как объект, подвергающийся обучению как какому-то механическому воздействию. Таким образом, с определёнными допущениями и оговорками мы можем утверждать, что *Аристотель* закладывает основу для будущего принципа *личност-*

но-ориентированного обучения, имеющего такую значимость в наши дни.

Перейдём теперь к *Канту* — ключевой фигуре для современной европейской философии. Основные положения его теории познания изложены в работе «Критика чистого разума» (1781)⁷. Использование термина «критика» является принципиальным. Кант имеет в виду, что до него философы исследовали мир разумом, но не исследовали сам разум, т. е. не исследовали инструмент, орудие своего познания. Поэтому всю предшествующую философию Кант называет догматической, т. е. слепо верящей в способности разума, хотя эти способности (границы разума) никто не проверял, «критика» же и есть такая проверка. Среди выделяемых Кантом «способностей души», а именно — способности познания, способности желания (воля, моральное сознание) и способности к чувству удовольствия (эстетическая способность человека), нас будет интересовать первая, составляющая предмет теории познания.

Кант выделяет три познавательные способности: чувственность, рассудок и разум. Толчком к началу познавательных процессов становится у Канта воздействие вещей-в-себе на органы чувств, порождающее ощущения и чувственные созерцания. Вещи-в-себе и образованный ими внешний мир существуют, но принципиально не познаваемы для человека (трансцендентны), поскольку находятся за пределами его возможного опыта. Этот опыт есть опыт явлений, т. е. вещей-для-нас, и обусловлен он свойствами нашей чувственности и рассудка, так что предмет эмпирического наглядного созерцания — это не предмет материального мира, и познание не зависит только от воздействия вещи-в-себе на наши органы чувств. Хаос, возникающий в результате воздействия внешнего мира на чувственность, приводится в порядок силами человеческого рассудка. Отметим здесь

признаваемую Кантом важную роль способности созерцания — как эмпирического, так и априорного. Позднее это теоретическое положение подкрепило дидактический принцип *наглядности*, чьё успешное и обоснованное применение в процессе обучения связано с тем, что у подавляющего числа людей наибольшей чувствительностью обладают органы зрения. Своим рождением, обоснованием, развитием данный принцип обязан и Канту.

Такие познавательные способности, как рассудок и разум, мы склонны рассматривать как прародителей будущего принципа *сознательности*. Разуму доступно осмысление конечных целей познания, которые лежат в отношении человека и мира, в идее целесообразности бытия как такового и бытия человека. Рассудок инструментален, он может быть понят в широком смысле — как совокупность конкретных путей познания, как способность осуществления таких познавательных процедур, как отстранённое наблюдение, связывание и разделение объектов и фактов, систематизация данных и т. д. Иными словами, перенос кантовского подразделения познавательных способностей в контекст исследования процесса обучения даёт нам, в известной степени, модель такого процесса. Это особенно заметно там, где мы говорим об условиях проблемного обучения на личностной основе. Если результатом познания является открытие, то результатом обучения, сознательно желаемого и принимаемого обучающимся, оказывается усвоение учебного материала, «открытие для себя», совершаемое с помощью другого для всех инструментария познания⁸.

Важная особенность учения Канта связана с тем, что мир сам по себе остаётся трансцендентным, т. е. принципиально непознаваемым, и мы никогда не сможем признать адекватность никакого нашего знания миру иначе как с оговор-

ками, касающимися условий такой адекватности, её степени, временного интервала действия и т. п. Более того, наш разум наталкивается на антиномии, когда предпринимает попытку сформулировать общие свойства таких предметов мысли, как мир, душа или Бог, познавать которые можно лишь как идеи разума, т. е. вне всякого созерцания и чувственного опыта. Ничто абсолютное не может стать предметом опыта, в котором содержится лишь обусловленное. Это показывает естественные границы разума и одновременно неисчерпаемость познания. Процесс всё более и более глубокого проникновения в объективную реальность бесконечен, как бесконечна и сама эта реальность, хотя это не даёт основания отрывать мир явлений от мира «вещей в себе». Если же снова спроецировать процесс познания на процесс обучения, то большое разнообразие методов обучения, опирающихся на различные принципы обучения, можно будет трактовать как стремление показать обучающимся возможность познания действительности с помощью сколь угодно большого количества подходов, определяемых целевыми установками, социальным заказом общества, уровнем развития смежных наук и т. д.

Другой выдающейся фигурой немецкой классической философии является Гегель — создатель системы объективно-идеализма и метода идеалистической диалектики. Характерное для эпохи романтизма воззрение на мир как на органическое единство духовного и материального Гегель воплотил в философской системе, в которой природный, исторический и духовный мир представлены как процесс саморазвёртывания Абсолюта (Мирового разума, Духа, Сознания, Логоса). Этот Абсолют отчуждает себя, превращаясь в природу, а потом в духе, т. е. в мышлении и истории, снова возвращается к себе. Для нас самым ценным в идее развёртывания Абсолюта пред-

ставляется утверждение творческой активности и деятельности как его существенных характеристик, а также указание на самопознание Абсолюта как на высшую цель его бытия, хотя и лежащую, вместе с самим процессом этого самопознания, вне времени. Значение, которое мировой и отечественной дидактикой придавалось и придаётся познавательной самостоятельности и активности в процессе получения знаний, невозможно переоценить, поскольку собственная познавательная активность школьника является важнейшим фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом. Именно положения гегелевской системы придали высший онтологический статус и самоценность бескорыстной творческой активности человека, что повлияло и на развитие идей дидактического принципа активности.

Очень важным положением диалектики Гегеля является указание на противоречие как на причину движения идей, причину, заставляющую человека восходить от одной идеи к другой, всё более содержательной, богатой, не абстрактной, а конкретной. Противоречия неискоренимы и присущи каждой идее, что не означает ни тупика, ни противоречивости познания, но лишь указывает на его безграничность и на то существенное изменение мира, которое происходит с появлением в нём нового знания. Правоту Гегеля мы видим в том, что никакая череда проблем в жизни человека не заканчивается окончательным решением. Ещё более существенной представляется нам важность выводов Гегеля относительно противоречивости вещей, заключающаяся в том, что «противоречие есть корень всякого движения и жизненности». Это учение о противоречии легло в основу развития теории проблемного обучения, в которой наличие противоречия в объекте изучения рассматривается как при-

чина проблематизации этого объекта для человека и возникновения неопределённости знания, что толкает к активному поиску способа разрешения возникшей проблемы. Философской основой проблемного обучения можно считать диалектическую теорию познания мира через преодоление противоречия.

Говоря об исследовании природы, Гегель выделяет *теоретическое* и *практическое* её рассмотрения. *Практическое* рассмотрение природы соотносится Гегелем с чувственным познанием⁹, ограниченность и недостаточность которого Гегель убедительно показывает¹⁰. Познание не заканчивается чувственным уровнем, и сознание, вышедшее за пределы чувственности, стремится воспринять предмет в сущности, не как только непосредственный, но как опосредованный, рефлексированный и всеобщий. Разуму необходимо понять внутреннюю связь, установить отношения между единичными объектами действительности, что возможно, по Гегелю, благодаря *восприятию* (в его терминологии)¹¹. Тем самым получает дополнительное обоснование дидактический принцип наглядности.

Следующий вопрос, имеющий отношение к пониманию роли познания в жизни человека, касается проблемы самосознания. В знании о предмете мы имеем знание о себе, отмечает Гегель, т. е. разум сознаёт предмет осознаваемым собой как мысль или представление, поэтому в знании о нём сталкивается и со знанием о себе¹². Мы в этой мысли видим «лично-присвоенное знание» и неразрывность познания и самопознания, т. е. самосовершенствования. На наш взгляд, эта часть гегелевской философской системы определила основы будущей гуманистической педагогики, лично-ориентированного обучения, лично-деятельностного подхода в обучении, послужила базисом их методологий. Здесь Гегелем были заложены основы

лично-ориентированного обучения, состоящие в том, что реальность жизни есть не что иное, как самоосуществление, саморазвитие абсолютного, заложенного в человеке как существе разумном и свободном, которое, будучи внутренним фактором, оказывает влияние на самореализацию, саморазвитие и самоутверждение личности.

Движение к истине, по Гегелю, — это восхождение субъекта, познающего действительность и себя в ней, от частного чувственного познания через диалектику противоречий к познанию всеобщего, а затем и абсолютного — к бесконечному самопознанию и самоутверждению человека как человека. Такой трактовкой человеческого духа и его предназначения Гегель заложил философское основание для формирования в дальнейшем дидактических принципов проблемности, активности, наглядности, сознательности, лично-ориентированного обучения.

Заслуживает внимания в рамках нашего обсуждения принципа интегративности и философская система *Фейербаха* — создателя одного из вариантов антропологического материализма. В теории познания Фейербах продолжал линию материалистического сенсуализма, полагая, что единственным источником нашего познания являются ощущения. Только то, что дано нам через органы чувств, обладает подлинной реальностью. Посредством чувств человек приходит в соприкосновение с объективной действительностью. Объектом же чувств является действительность, бытие, то, что существует вне человека и независимо от него, так что знание оказывается следствием раскрытия человека, проникновения в его существо внешнего мира¹³. Указывая на решающую роль органов чувств, Фейербах вместе с тем не отрицал значения в познании мышления как «высшей познавательной способности». Именно мышление, опирающееся на чувства и прове-

ряемое ими, открывает научные и философские истины. Чувственные восприятия всегда предшествуют мышлению, а отдельные единичные предметы всегда предшествуют родовым, отвлечённым понятиям, так что мышление восходит от частного к общему, от индивидуального к родовому, от конкретного к абстрактному. Согласно Фейербаху, в основе отвлечённого общего понятия лежат чувственные, конкретные предметы. Чтобы понимать язык чувств, их нужно объединять. Следовательно, дух есть лишь сущность чувственности, поскольку он является ничем иным, как всеобщим единством чувств. Способность человека связывать чувственные восприятия в единство Фейербах называет мышлением. Мышление следует за чувствами, а не наоборот — чувства за мышлением, а единство чувственности и мышления составляет истинный путь к действительному знанию. На наш взгляд, в этих гносеологических положениях заложены основы дидактических принципов *наглядности* и *сознательности*. Фейербах высоко оценивает чувственные ощущения как источник познания, приводящий к истинно сущему, т. е. к материальному миру, указывая, в противоположность Канту, на то, что даже пространство и время есть характеристики мира, а не формы чувственности. Пожалуй, более радикального обоснования принципа *наглядности* предложить нельзя. Но, вместе с тем, доминирование чувственного познания делает его результаты столь весомыми, что их принятие требует скрупулёзной критичности. Чувственное познание перестаёт быть непосредственным, и для работы с ним требуется сосредоточение всех способностей мышления. Мы полагаем, что именно это обстоятельство можно рассматривать как базу для такого дидактического принципа *сознательности*, который реализуется в напряжённой и целенаправленной работе познающего

или обучающегося субъекта как с актуальными восприятиями, так и с формирующимися представлениями.

Суммируя вышеизложенное, можно констатировать, что выдающимися философами — Аристотелем, Кантом, Гегелем, Фейербахом — были созданы теоретические и мировоззренческие предпосылки основных принципов обучения, причём ещё до окончательного вычленения науки об обучении как таковой, до постановки задачи об определении дидактических принципов и методов обучения. Эти предпосылки сыграли важную роль в развитии теории дидактики, тем более, что до середины XVII века вопросы образования решались в философии и философией.

На основании проведённого анализа ещё раз акцентируем выявленные с помощью принципа интегративности положения гносеологических теорий, которые легли в основу принципов и методов обучения. *Принцип наглядности* обосновывается аристотелевским указанием на фундамент познания — знание единичного, уточняется Кантом при переносе акцента с восприятия вещей мира на явления (феномены) в опыте, утверждается Гегелем в рамках практического рассмотрения природы как инобытия Духа и Фейербахом — при постулировании ведущей роли чувственного познания. *Принцип сознательности* у Аристотеля получает своё обоснование в признании наивысшей ценности знания о первых причинах, т. е. мудрости, и в утверждении Кантом разума как познавательной способности, которой доступно выходящее за пределы опыта познание идей. Гегель придаёт сознательной активности онтологический статус творца и движителя мира, а Фейербах утверждает синтезирующую и обобщающую функцию мышления в отношении иных форм познания. *Принцип лично-ориентированного обучения* обосновывается Ари-

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

стотелем при анализе роли знания единичного и получает общечеловеческий масштаб в отождествлении Гегелем познания и самопознания. *Принцип проблемности* напрямую связан с гегелев-

ской диалектикой, в частности, с учением о противоречии, а *принцип активности*, как и принцип сознательности, обосновывается в онтологии Гегеля тождеством познающего Духа и мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Подробную разработку этого вопроса см.: *Сидоров Н. Р.* Философия образования. СПб., 2007.

² См., например, работу: *Волов В. Т.* Инновационные принципы системы образования // Педагогика. 2007. № 7. С. 108–115.

³ *Аристотель.* Метафизика: Сочинения: В 4 т. М., 1975. Т. 1. С. 65.

⁴ Там же. С. 65.

⁵ Там же. С. 65.

⁶ Там же. С. 66.

⁷ *Кант И.* Критика чистого разума: Сочинения: В 6 т. Т. 3. С. 69–756.

⁸ Педагогические воззрения Канта представлены в его работе «Педагогический трактат». См.: *Кант И.* Трактаты и письма. М., 1987.

⁹ *Гегель Г. В. Ф.* Феноменология духа: Сочинения: В 14 т. М., 1959. Т. 4. С. 51–52.

¹⁰ Там же. С. 54–55.

¹¹ Там же. С. 93.

¹² Там же. С. 99.

¹³ *Фейербах Л.* Принципы материалистической теории познания. М., 1923. С. 57.