

***В. И. Стрельченко***

75

---

## ФИЛОСОФИЯ И ПЕДАГОГИКА

*В статье осуществляется попытка реконструкции проблематического поля взаимодействия наук, указанных в названии работы. Автор статьи уделяет особое внимание такой синтетической области знания, как философия образования, возникшей на стыке многих наук: философии, педагогики, психологии, культурологии, социологии и др. В статье излагается оригинальная концепция, основанная на сравнительно-историческом анализе различных этапов становления европейской и отечественной образованности.*

Тенденции взаимоизоляции философии и педагогики в XX веке имеют своим следствием два полярно противоположных результата. Во-первых, внутридисциплинарную замкнутость педагогики, строящуюся на убеждениях в ее самодостаточности. В связи с этим сформировалась ситуация, характеризующаяся безбрежным «плюрализмом мнений» по подавляющему большинству вопросов образовательной теории и практики. Во-вторых, укрепление позиций «антипедагогики» поддерживаемой далеко не всегда беспочвенной аргументацией философии постмодерна, усматривающей во всех видах институциональной образовательной деятельности выражение сил разрушительной агрессии власти<sup>1</sup>.

Образовательный «бум» в современной педагогической и философской литературе может, конечно, служить поводом для досужего, нередко пристрастного морализирования о неистребимости пагубных увлечений известной части российской интеллигенции новомодными изобретениями европейской науки. Однако нельзя не признать, что такого рода опасения имеют исторические основания, а в настоящее время более чем оправданы. Со времен Ивана Великого и Софьи Палеолог вплоть до сегодняшнего дня прослеживаются тенденции едва ли не экспоненциального роста теоретико-образовательной активности в России под влиянием прямых или слегка видоизмененных заимствований идей западноевропейского педагогического «авангарда». Как в прошлом, так и сейчас, единственными аргументами в пользу целесообразности их инвестиций остаются мифологи-

зированные убеждения об извечной отсталости России и высокие, восторженно-романтические оценки успехов научно-технического прогресса. Эти умонастроения служат питательной почвой уничтожающей критики всего самобытного, национального не только в образовании, но и в народной жизни России. Столетиями продолжающаяся борьба за ее модернизацию часто осуществляется в формах призывов к тотальному разрушению культурно-национальных традиций, исторически сложившихся особенностей образа жизни, и в этом виде она уже давно переступила пороги учебных классов школы и вузовских аудиторий. В полной мере созвучны современности проникнутые горечью слова К. Д. Ушинского, характеризующие последствия педагогических инноваций в России по западным образцам. «Смешно и жалко, больно и досадно слушать и читать, — пишет К. Д. Ушинский в начале второй половины XIX века, — когда какой-нибудь литератор или наставник усиливается доказать, например, что французов в двенадцатом году побил морозы, что в истории все достойно насмешки и презрения, или с наслаждением развенчивает Державина, Карамзина, Пушкина, Жуковского, Гоголя, показывая детям, какие это были мелочные, пошлые натуры; или доказывает с увлекательным жаром, что ни в нашем прошедшем, ни в нашем настоящем нет ничего такого, на чем могла бы остановиться юная душа с любовью и уважением... Нет, это не значит воспитывать душу, а скорее разрушать ее, это не значит оплодотворять природу, а скорее делать ее совершенно бесплодной; нет,

---

это не образование, а дикость, вандализм, потому что только варварам свойственно не иметь истории и разрушать драгоценнейшие ее памятники, истреблять все и не создавать ничего. А это, по истине вандальское, все разрушающее, ничего не создающее направление нередко принимается у нас за признак высшего европейского образования»<sup>2</sup>.

По мнению К. Д. Ушинского, «...основания воспитания и цель его, а следовательно, и его направление различны у каждого народа и определяются народным характером»<sup>3</sup>. Нет и не может быть некоей универсальной «общечеловеческой» системы образования прежде всего потому, что «...школьное воспитание далеко не составляет всего воспитания народа. Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература — все, из чего слагается историческая жизнь народа, — составляет его действительную школу, перед силой которой сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна»<sup>4</sup>.

Следует особо подчеркнуть принципиальную важность указания К. Д. Ушинского на необходимость различения естественно возникших и искусственно созданных систем воспитания. Естественные системы воспитания рассматриваются как развившиеся на почве народной жизни и прямо противопоставляются искусственным системам воспитания, возникшим по преимуществу в результате «импорта» новейших педагогических идей. Не имея ничего общего с народной жизнью, как доморощенные, так и заимствованные из-за рубежа искусственные системы воспитания отличаются, во-первых, произвольностью конструирования на основе абстрактных, отвлеченных начал, а во-вторых, высокой степенью агрессивности по отношению к антропологической и социокультурной традиции. Поэтому внедрение и распространение искусственных систем воспитания чревато последствиями рас-

пада духовной сферы народной жизни и создает угрозу физическому существованию нации.

Выявление и объективная оценка искусственных систем воспитания всегда остаются задачей в высшей степени актуальной, но вместе с тем и чрезвычайно сложной. И в XIX столетии, и сегодня ее решение непосредственно связывается с развитием исследований в области философии образования и педагогики.

Обнаружение оппозиции «естественного» и «искусственного», осознание ее ведущей роли в формировании и развитии противоречий между природой и обществом (Дж. Вико, Ж.-Ж. Руссо), человеком и государством (Т. Гоббс, Ж.-Ж. Руссо), культурой и цивилизацией (И. Кант), наукой и религией (Вольтер), образованием и духом народа (В. Гегель) и др. мотивировали начало специального философского анализа проблемы искусственных систем воспитания. Первый опыт строго научной постановки и разрешения данной проблемы связан с попыткой И. Канта найти выход из до сих пор не преодоленного кризиса «научной рациональности». Так же как и сейчас, в XVIII столетии человеческий разум продемонстрировал полную беспомощность при разрешении актуальной задачи систематического изложения знаний и о человеке, и о природе. Наглядным тому подтверждением для И. Канта служила изданная под редакцией Д. Дидро «Энциклопедия наук, искусств и ремесел...», призванная продемонстрировать всемогущество Разума на путях его согласования с самим собой, а значит, и сознательного самоопределения в отношении выбора средств и направлений цивилизационного роста. Вопреки историческим и современным высоким положительным оценкам «Энциклопедии...», Кант увидел в ней симптомы далеко зашедшей болезни умопомешательства европейского разума, выражающейся в том, что Разум эпохи Просвещения, основывающийся на

---

безоговорочном признании принципа системной упорядоченности природного и человеческого бытия, изобразил его в «Энциклопедии...» в виде бессистемного нагромождения фактов, гипотез и идей, искусственно организованных последовательностью букв в алфавите французского языка. Но если знания о человеке (и природе) структурируются не в строгом соответствии с законами бытийно-онтологического состава его жизни и деятельности (системность. — В. С.), а упорядочиваются произволом воображения, силой неограниченной свободы фантазии, то что же они отражают в действительности? Ведь может оказаться так, что, принимая Разум за источник света и непогрешимых истин, провозглашая от его имени необходимость и оправданность тех или иных практических педагогических действий, мы оказываемся в роли библейских «слепцов, поводырей слепых». Возможно, что умозрение означает отсутствие зрения, и тогда известная аллегория из текстов откровения приобретает смысл вполне справедливой оценки поведения тех, кто считает себя зрячим исключительно благодаря разумной способности: «Когда слепой поведет слепого, пойдут и упадут в яму».

Согласно И. Канту, вопросы о человеке и его воспитании совпадают по своему существу, а источником антропологических иллюзий и искусственных педагогических практик является Разум, но взятый не сам по себе, а в модусе метафизического способа его применения. В этой связи Кант подвергает критике традиционную метафизику, полностью отрицая ее право на существование. Вместе с тем он утверждает, что метафизика как учение о сверхчувственных принципах бытия мира и человека заслуживает оправдания, но лишь в случае, когда выдвигаемые ею идеи рассматриваются как выражение нашего понимания высших телеологических задач познания и практики, построенного в строгом соответствии с требова-

ниями Разума. В этих границах метафизика воспитания (т. е. «философия образования») не только возможна, но и необходима. Иначе в силу неразличимости безусловных (т. е. «абсолютных») идей Разума и релятивных («условных») понятий Рассудка полностью размываются границы, отделяющие должное от сущего, абсолютное от относительного, номенальное от феноменального. Вследствие этого человеческий интеллект приобретает склонность придавать своим собственным спекулятивным конструкциям отнюдь не свойственное им значение реально существующих объектов познания. Именно эти иллюзии Разума, согласно И. Канту, служат питательной почвой порождения ложной метафизической науки, создающей искусственные «системы» представлений о человеке и его воспитании<sup>5</sup>. Как мы сейчас знаем, вопросы такого рода науки — будь то о природе, о человеке, его воспитании и образовании — в принципе не разрешимы, что доказывается историческим и современным опытом их выдвижения и разработки не только в философии и педагогике, но и в различных отраслях естественнонаучного и социогуманитарного знания. И дело здесь не в сложности самих этих вопросов и не в ограниченных возможностях человеческого интеллекта, а в его направленности на квазиобъекты, не имеющие ничего общего с действительными предметами познания вообще, антропологического и педагогического познания в частности.

С введением в научный обиход корпуса социогуманитарных наук и педагогики понятия образования В. Гегелем открылась реальная перспектива выявления и идентификации «искусственных систем воспитания» на основе не только логико-гносеологических (И. Кант), но и собственно антропологических, социально-этических и других критериев.

В нынешних условиях тотальной глобализации жизни человека и общества

---

поистине пророческими оказываются прозрения К. Д. Ушинского о главных направлениях интеллектуального поиска на пути преодоления отрицательных последствий искусственных систем воспитания и формирования адекватной народной жизни образовательной стратегии. «Каковы бы ни были наши взгляды... на философию и психологию, — писал он, — согласитесь, что если мы говорим о воспитании человека, то должны предварительно составить себе понятие о человеке; согласитесь, что если мы хотим достигнуть какой-нибудь цели воспитания, то должны прежде осознать эту цель. Положим, что вы не любите философии, не верите в психологию, но неужели вы думаете, что можно устраивать народное воспитание, не сознавая ни цели, ни средств, ни почвы, на которой мы хотим работать? Недостаток философского образования... будет еще долго камнем преткновения в нашей воспитательной деятельности и долго мы еще будем спорить о самых легких вопросах только потому, что не желаем или не можем вызвать наружу ту основную идею, на которую каждый из нас бессознательно опирается в своем споре»<sup>6</sup>.

С грустью следует констатировать, что состояние философского образования выпускника педагогического вуза, так же как и во времена К. Д. Ушинского, оставляет желать лучшего. К тому же, образовательные реформы последнего десятилетия ознаменовались трехкратным снижением объемов учебных поручений по философии в учебных планах современного педагогического университета, что вряд ли может способствовать улучшению существующего положения дел. Однако поставленная К. Д. Ушинским задача интеграции усилий философского и педагогического поиска с целью прояснения реальных (а не вымышленных) связей между воспитанием человека и народной жизнью приобретает в настоящее время еще большую остроту и актуальность.

В частности, нет нужды доказывать, что проблема антропологической идентичности образования во многом находится за пределами досягаемости системы методологических и концептуальных средств педагогического познания, так как включает вопросы социально-философской и аксиологической осмысленности его гуманистических идеалов в контексте естественно сложившегося опыта выживания и исторической перспективы человека. Отсутствие соответствия между образованием и его антропологической основой обнаруживается в распространении одного из наиболее агрессивных видов социальной репрессии — практики педагогического насилия, подчинения целей учебно-воспитательной деятельности произволу субъективных интересов и беспочвенных педагогических фантазий. История новоевропейской педагогики и философии изобилует примерами искусственного навязывания реальному образовательному процессу различного рода спекулятивных, т. е. фиктивных, «моделей» воспитания и обучения несмотря на очевидное сопротивление антропологического и социального «материала».

Пренебрежение требованиями аксиологической выверенности, эмпирической обоснованности и теоретической корректности гуманистических идеалов образования всегда было и остается всего лишь методологическим выражением вполне определенной социально-экономической и политико-правовой стратегии. Ее содержание и направленность обуславливаются стремлениями всемерного укрепления приоритета частного интереса перед требованиями общей пользы, личности перед обществом, общечеловеческих ценностей перед национальными. Кажущаяся теоретическая нейтральность данных приоритетов индивидуального поведения и социального действия в полной мере дезавуируется фактами безоговорочного признания ведущей роли

---

принципов «плюрализма» и «методологического индивидуализма», антиметафизических установок и требований деидеологизации в социогуманитарном познании вообще и в педагогическом в частности. Все это в сочетании с усилением тенденций глобализации цивилизационных притязаний западно-европейского фундаментализма служит орудием уничтожающей критики любых попыток апелляции к реалиям антропологических традиций, культурно-национальной самобытности, этнолингвистической или этноконфессиональной истории в решении конкретных образовательных задач. Подчас представляется немотивированной масштабность силы сопротивления, препятствующей развитию независимой образовательной инициативы в России. Между тем, концентрация усилий научного поиска в данном направлении принадлежит к числу важнейших общественных потребностей сегодняшнего дня. Вместе с тем очевидно, что сколько-нибудь удовлетворительное разрешение вопросов теории и практики отечественной системы образования возможно лишь при условии их органичного включения и изучения в поле анализа особенностей современного социокультурного контекста.

Реформы образования являются составной частью и одним из направлений общего плана перестройки всей жизни российского общества — от отношений собственности и политико-правового порядка до нравственно-этических и мировоззренческих установок личности и общества. В решении образовательных задач нельзя не учитывать реальные факты, отражающие экономические, демографические и другие последствия десятилетнего опыта реформ. Едва ли можно признать оправданными усовершенствования образования, если они опираются на уже дискредитировавшую себя логику общего замысла социально-экономических реформ. А их оценки весьма не оптимистичны. Так, уже в 1977 году

Дж. Сакс, руководитель группы западных экспертов по планированию экономических реформ при правительстве и президенте России, писал, что «...реформы обернулись для страны огромными и непредвиденными бедствиями, вызвали колоссальный дефицит бюджета, превратили в прах банковские сбережения и личные накопления..., содействовали сокращению продолжительности жизни взрослого мужского населения...; реформы потерпели поражение по всем статьям»<sup>7</sup>. Прямое заимствование западноевропейских, прежде всего североамериканских стандартов «образования», «демократизации» и «рыночной экономики» оказалось чревато такими последствиями, как деиндустриализация производства, распад финансовой сферы, снижение научного и образовательного потенциала, нравственно-этическая деградация и, как следствие этого, депопуляция населения России<sup>8</sup>. За годы реформ внутренний валовый продукт России снизился более чем в два раза. В самый разгар реформ по этому параметру Россия переместилась с 6-го на 14-е место в мире. По объему же ВВП в расчете на душу населения — с 55-го места на 102-е. Показательным является и катастрофическое падение индекса человеческого развития в России, основывающегося на оценке уровня реальных доходов населения, а также состояния здравоохранения и образования. По индексу человеческого развития СССР занимал 31-е место среди 160 стран мира, а Россия в 1995 году — 72-е место среди 173 стран<sup>9</sup>.

Здесь уместно указать на одну немаловажную деталь. В конце второй мировой войны в СССР 678 тысяч детей остались без родителей. А в 1999 году, согласно данным официальной статистики, только в России насчитывалось 640 тысяч детей-сирот.

Не менее удручающими являются и данные о демографических последствиях реформационных преобразований по-

---

следнего десятилетия. С началом энергичного развертывания реформ в 1992 году наблюдается падение численности населения на 220 тысяч человек. С этого момента наблюдается прогрессирующий рост темпов вымирания населения России: в 1993 году оно снизилось на 750 тысяч человек, в 1994 году — на 893 тысячи, в 1995 — на 830 тысяч, в 1996–1997 годах — на 1500 тысяч. В 1999 и 2000 годах снижение численности населения едва не превышает миллионную отметку. Прогнозы обозримого демографического будущего весьма не утешительны. Если существующие тенденции спада численности населения сохранятся, то в ближайшие 50 лет население России уменьшится вдвое (до 75 миллионов человек)<sup>10</sup>.

Столь впечатляющие масштабы отрицательных итогов реформ являются одновременно и причиной, и следствием распада отечественной системы образования под влиянием релятивизации его аксиологических оснований, утраты антропологической и социокультурной идентичности. Выдвинутые реформой задачи демократизации и построения рыночной экономики оказались совпадающими с целями выведения «новой породы человека», отвечающего умозрительным проектам радикального переустройства самого образа частной и общественной жизни. Отсюда не могут не проистекать настоячивые стремления совместить социально-экономические и политические реформы с изменением шкалы ценностей духовного развития людей как единственного надежного орудия укрепления нового общественного порядка.

Сама логика развития экономических и политических реформ способствует выдвиганию вопросов антропологической идентичности образования, а значит и национальности как ценности образования на передний план напряженной, не лишенной драматизма идейной борьбы,

затрагивающей понимание узловых аспектов стратегии будущего России.

Тема национальности в ее связи с образованием уже давно приобрела неоправданно болезненный характер, оказалась скрытой почти непроницаемым покровом мистики, табуированной угрозами обвинений в смертных грехах мракобесия и национализма. В силу непосредственности связей между национальностью и патриотизмом, патриотизм, со ссылками на мнения авторитетных писателей, рассматривается не иначе как «последнее прибежище негодяев». Создается невольное впечатление, что главное содержание идеологии реформ сводится к призывам бороться за денационализацию, а современный экономический и образовательный кризис, социальные и военнополитические конфликты представляют собой результат либо беспомощности, либо чрезмерных «успехов» реформаторов в решении изначально поставленных задач национальной политики. В любом случае преодоление катастрофических социальных последствий современных российских реформ немыслимо без предварительных ответов на вопросы о реальности и природе нации, ее взаимоотношений с образованием и роли в формировании антропологических условий педагогического процесса.

Благодаря исследованиям Г. В. Ф. Гегеля было установлено, что образование представляет собой особую, антропопроявляющую структуру общества, в границах которой замыкается и концентрируется жизнестроительная энергия всего многообразия видов духовного производства. Являясь непосредственным выражением субстанциального, всеобщего-универсального содержания жизни общества, образование, тем не менее, приобретает статус реальности существования лишь в модусах социокультурной динамики исторического процесса, в силу чего характеризуется рядом не только общих, но и специфических черт. Поэтому, хотя цели

---

образования вообще сводятся к формированию человека путем «"придания" ему нового образа»<sup>11</sup>, связь между образованием и человеком не является непосредственной. Она сложно опосредована формами общества и государства, особенностями страны, народа, этноса, культуры, цивилизации, национальными и расовыми отношениями и, наконец, процессами пространственно-временной дифференциации и интеграции человечества в целом. И подобно тому, как действие эволюционно-биологических факторов служит источником существования широкого диапазона различий физического типа человека (фенотипических, генетических и др.), аксиологический состав душевно-духовного мира личности неоднозначен и достигает высоких значений вариативности под влиянием изменений социокультурного контекста.

Как отрицание, так и абсолютизация образовательной ценности национальности, чреватые негативными антропологическими последствиями. Нация как конкретно-историческая форма общности людей выражает специфическую форму их интеграции опытом отечественных традиций индивидуального поведения и социальных коммуникаций. Тем самым она служит целям индивидуализации культуры<sup>12</sup>, а стало быть, и затрагивает «физический баланс» важнейших аспектов ее существования. Именно это имел в виду Г. Гегель, подчеркивая, что национальность — это естественная «основа всякой живой жизни»<sup>13</sup>. Национальное самосознание, с этой точки зрения, отнюдь не является этапом в развитии националистических умонастроений, а представляет собой всего лишь результат осознания факта принадлежности человека к определенному отечеству как живой и целостной связи поколений, интегрированных единством антропологической и социокультурной традиции<sup>14</sup>. Такое понимание сути дела обуславливает необходимость считать национальность есте-

ственной формой антропологической идентичности образования<sup>15</sup>, а в идеологии денационализации усматривать одну из важнейших причин его современного кризиса.

Органичность связей между философией и педагогикой прослеживается на всех этапах истории духовной культуры Европы. Как в далеком прошлом (античность), так и в настоящее время каждая философская система представляет собой и определенную педагогическую доктрину. И это понятно, если учесть, что предметы философии и педагогики, круг их проблем в значительной мере совпадают. В центре внимания и философии, и педагогики всегда были и остаются вопросы природы человека, смысла его жизни, путей формирования личностных качеств, отвечающих целям индивидуального творчества и исторической перспективы.

Поэтому нет ничего удивительного в том, что история педагогики в основном совпадает с историей философии, а успехи философских исследований выполняют роль важнейшего фактора выдвижения стратегических задач педагогического познания и образовательной практики. Даже ответы на, казалось бы, сугубо педагогические вопросы о содержании образования возможны лишь при условии, когда предварительно осмыслены и поданы «...общие цели образования, выраженные преимущественно в терминах философии и социологии»<sup>16</sup>.

Любая педагогическая теория или образовательный проект строятся не на пустом месте, а на фундаменте и с использованием конструктивного материала целого ряда предварительных допущений или, иначе говоря, предпосылок онтологического, логико-гносеологического и философско-мировоззренческого характера. Ведь даже сколько-нибудь строгое определение предмета педагогики, круга ее проблем и общих задач немыслимо, если оно не опирается на результаты специальных философских исследований тех



---

необходимых условий, от которых непосредственно зависит наше понимание содержания и целей образовательного процесса. Действительно, общепринятое определение предмета педагогики как науки об образовании и воспитании человека имеет лишь видимость ясности, простоты и непротиворечивости. При ближайшем рассмотрении обнаруживается, что оно дается так, как будто заранее известны ответы по крайней мере на следующие вопросы, а именно: что такое человек; что такое наука; что такое образование и воспитание. И, наконец, что такое наука об образовании и воспитании человека?

На каждый из вопросов, сформулированных только по поводу существующих представлений о предмете педагогики, нельзя найти ответы ни в одной из отраслей педагогического знания. Эти вопросы вообще находятся за пределами его компетенции. Например, проблема человека изучается антропологией, которая в настоящее время представлена обширным корпусом специальных научных дисциплин, таких как биология человека, медицинская антропология, психологическая антропология, социальная, экономическая, политическая антропология и др. К их числу принадлежит и педагогическая антропология, призванная обеспечить потребности учебно-воспитательного и образовательного процесса. Каждая из отраслей современной антропологии, включая и педагогическую, изучает отдельные свойства, своего рода «фрагменты» психофизической организации и социального поведения человека и основывается на некоторых допущениях о том, что он представляет собой как целостное существо, как воплощенное единство всего многообразия присущих ему видов бытия и деятельности. Проблема же человека как целостного существа не только не разрешима, но не может быть даже строго сформулирована ни в одной из дисциплин научной антропологии. Это

философская проблема. Поэтому при определении своего предмета педагогика в явном или неявном виде опирается на те или иные философско-антропологические предпосылки, т. е. знания о человеке как целостном существе, о его сущности, месте в мире и историческом предназначении.

К аналогичным выводам мы приходим, пытаясь дать ответы и на другие вопросы, которые возникают даже при поверхностном анализе самого определения предмета педагогики.

В частности, справедливо ли утверждение, что педагогика является наукой? Существуют веские аргументы, поддерживающие достаточно широко распространенное мнение, что педагогика это не наука, а искусство. Но даже если эти аргументы не принимать во внимание, надо учитывать, что и сейчас остается открытым и в высшей степени неясным вопрос о природе современного научного знания<sup>17</sup>. Нет нужды также доказывать, что ответ на вопрос о том, что такое наука, вообще не имеет никакого отношения к педагогике, а ставится и изучается далеко отстоящими от нее научными дисциплинами, ведущая роль среди которых принадлежит философии.

Специально не обсуждая особую тему о происхождении таких важнейших категорий педагогики, как «образование» и «воспитание», нетрудно представить, насколько радикально может изменяться их смысл в зависимости от истолкования природы научного познания и сущности человека.

Если вслед за неопозитивистами признать, что образцом научности рассуждения является физическая теория, а любая область знания может претендовать на право быть наукой в той мере, в какой она согласуется с принципами построения физики, то претензии педагогики на научную обоснованность своих выводов потребуют от нее строгого соблюдения правил логико-математического и опыт-

---

но-экспериментального моделирования таких очевидно нефизических объектов, как «человек», «личность», «ценностные ориентации», «воспитание» и др. То есть уподобление педагогики физике будет иметь своим следствием необходимость рассматривать, например, человека в качестве своего рода физического объекта, а образование — в качестве физического процесса. Рецидивы такого подхода к пониманию науки обнаруживаются в современной педагогике в виде широкого использования таких терминов, как «образовательные технологии», «педагогический эксперимент», «проектирование», «конструирование» образовательных систем, «коррекция личности» и др. Отсюда вытекает далеко не изжившая себя практика произвольных педагогических манипуляций с воспитанниками как со своего рода «подопытными кроликами», выдвижение и реализация фантастических идей о «воспитании нового человека» и др.

Принципиально важное значение для понимания содержания и целей воспитания и образовательного процесса имеют и антропологические предпосылки педагогики, отражающие те или иные взгляды на сущность человека как целостного существа. Так, например, альтернатива религиозного и светского воспитания исторически возникает и развивается на почве абсолютного противопоставления представлений о человеке как творении Бога или продукте естественно-исторической эволюции природы и общества. В свою очередь, исторические и современные теории воспитания и образования нередко оказываются не только различными, но и прямо противоположными друг другу в зависимости от того, каким свойствам человеческого существования придается значение его сущности. Например, Жан-Жак Руссо (1712–1778) рассматривал человека как природное, родовое существо и с развитием его естественных задатков и склонностей связывал цели воспитания.

По мнению Руссо, важнейшие препятствия на пути достижения этих целей создаются успехами цивилизации (наука, техника, экономика и др.), а потому образовательный процесс должен быть изолирован от условий окружающей социальной среды. В марксизме, напротив, человек рассматривается как социальное существо, а его сущность — как выражение совокупности общественных отношений. Поэтому не отрицается, а подчеркивается ведущая роль в воспитании и образовании культурно-цивилизационных условий бытия человека, задач формирования в нем социальных качеств (ответственности перед семьей, нацией, государством и др.).

Только путем переформулировки предмета педагогики в проблему философии педагогики становятся доступными изучению вопросы о том, что такое человек, что такое наука и др., а стало быть, и представляется возможным строго очертить предметную область педагогики, сознательно подойти к выбору целей и средств ее исследования.

Такое понимание сути дела согласуется с представлениями о «философии педагогики», разработанными видным отечественным педагогом С. М. Гессеном. По его мнению, «...цели образования — культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек... Какие науки исследуют культурные ценности? ... — различные отделы философии». С. М. Гессен, так же как и ранее К. Д. Ушинский, стремился рассматривать педагогику в качестве прикладной философии. «Если педагогика, — подчеркивает он, — так тесно связана с философией и в известном смысле может быть названа прикладной философией, то следовало бы ожидать, что история педагогики есть часть или, если угодно, отражение истории философии. Так оно есть и на самом деле. Платон, Локк, Руссо, Спенсер — все это имена не только реформаторов в педагогике, но и представи-

---

телей философской мысли. Песталоцци был только самобытным отражением в педагогике того переворота, который в современной ему философии был произведен критицизмом Канта. Фребель, как это признается всеми, был отражением в педагогике принципов философии Шеллинга. Конечно, и развитие психологии и физиологии не проходит бесследно для педагогической теории. Но почерпая свои руководящие принципы и самое свое расчленение из философии, педагогика в большей мере отражает на себе развитие философской мысли<sup>18</sup>.

Философия и педагогика выражают субстанциальное содержание жизнедеятельности общества, принадлежат к числу основных сфер его деятельности, направленной на воспроизводство человека и социокультурных условий его существования. Уяснение взаимосвязей между философией и педагогикой приобретает все более важное значение по мере того, как «...деятельность по обучению и воспитанию подрастающих поколений становится, а в ближайшие десятилетия окончательно станет основной отраслью общественного производства; она будет отвлекать на себя значительную часть сил любой нации; непосредственно в ней и в обслуживающих ее сферах деятельности будут заняты десятки миллионов людей. Производство средств обучения и воспитания составит значительную часть от всего промышленного производства»<sup>19</sup>.

В силу непосредственности связей между кризисными явлениями европейской культуры и качеством воспитания и образования, интересы интеллектуального поиска последних десятилетий все в большей степени концентрируются на исследовании проблем философии педагогики. И хотя до сегодняшнего дня остается неясным, что из себя должна представлять «философия педагогики», ее общие очертания определяются задачами построения образовательной стратегии, обеспечивающей потребности существо-

вания и исторической перспективы человека и общества. Исходя из оценки обширной литературы последних лет, посвященной исследованиям взаимоотношений между философией и педагогикой, можно сделать далеко не утешительные выводы. Однако сами по себе указания на удручающее состояние знаний о соотношении философии и педагогики вряд ли способны поразить воображение современного педагога и русской педагогической общественности. Вопросы, принадлежащие к сфере теоретического мышления и метафизики, уже давно не достигают порога восприятия ни индивидуального, ни, тем более, общественного сознания, реально переживающих острый шок от последствий непрекращающихся социальных и образовательных экспериментов.

Смысл любых педагогических нововведений, так же как и нынешних реформ российской системы образования, может быть правильно понят лишь прояснением их философских предпосылок, или, иначе говоря, философских оснований. К таким основаниям, то есть причинам и условиям, порождающим различные направления реформационной деятельности в педагогике, принадлежат философские представления о человеке, его бытии и познании, об обществе, о культуре, о свободе, индивидуальном и историческом творчестве людей.

Современные реформы отечественной системы образования опираются на выработанные новоевропейской наукой и философией воззрения о разуме как выражении сущности человеческого существования. Как формировались эти воззрения? Какими они чреваты педагогическими, а значит, и социальными последствиями? Какие результаты можно ожидать от внедрения данных воззрений в теоретический и практический опыт отечественной педагогики?

Эпохи европейского гуманизма и просвещения, впечатляющие своими масшта-

---

бами преобразования природы и общества под влиянием достижений научного и технического творчества наглядно демонстрируют, сколь радикальными для современности оказываются последствия смены онтологических приоритетов человеческого существования и деятельности. В отличие от предшествующей традиции (античность и средневековье), новая онтология основывается на отождествлении естественного с разумным, в связи с чем любая форма бытия природы или человека признается в качестве обладающей статусом «истинной действительности» лишь при условии предварительной рационализации. Такое понимание сути дела и констатируется В. Гегелем в известных аксиоматических утверждениях о том, что «все разумное действительно и все действительное разумно», а «разум делает человека богоподобным». Эти положения В. Гегеля отнюдь не представляют собой продукт беспочвенных фантазий, но с математической точностью изображают реальное бытийно-онтологическое содержание новоевропейского образа жизни.

Вот уже в течение более чем 300 лет, несмотря на активное сопротивление природного, антропологического и социального «материала», опираясь на убеждение в открытости истины «естественному свету разума», народы Европы практически реализуют его замыслы о «природе человека», «естественном праве», «природосообразности воспитания»<sup>20</sup> и др. Само собой разумеется, что эпицентром этой поистине титанической работы всегда был и остается человек, носитель естественного света разума, источник безграничной созидательной энергии, но всегда не отвечающий требованиям культурно-цивилизационного роста и нуждающийся в систематическом усовершенствовании как с духовной, так и с физической (телесной) точек зрения.

Со времени античного просвещения, провозгласившего человека «мерой всех

вещей», вплоть до сегодняшнего дня отчетливо прослеживаются тенденции все большей концентрации усилий на уяснении узловых структур организации жизнедеятельности, образующих субстанциальную основу бытия человека и подлежащих рационализации. Поиск устойчивых опорных пунктов бытия человека, а значит, и культурно-цивилизационного процесса, осуществляется в формах просвещения и самопознания, призванных обеспечить историческую перспективу на путях нравственного и научно-технического прогресса. Тем же целям служит и мировая практика социальной институализации идеалов просвещения, представленная историческими и современными типами образовательных учреждений, которыми осуществляется производство и распространение знаний (школы, университеты, академии наук и др.).

Их антропологическая и социальная ценность устанавливается посредством соотнесенности с деятельностью порождающих душевно-духовных структур, — добродетелями, которые составляют глубинную архитектуру жизнестроительной активности человека. Поскольку одни и те же знания, взятые сами по себе, могут одновременно выступать и в качестве мощной созидательной силы и силы тотальной разрушительной энергии, то и просвещение античности, и основатели новоевропейского просвещения едины во мнении о сущности добродетели. Согласно Цицерону, добродетель — это особый склад ума, находящегося в гармонии с рассудком и порядком природы<sup>21</sup>. Таких же взглядов придерживается и выдающийся английский философ и педагог Дж. Локк, считая, что основа добродетели заключается в умении подчинять разуму душевные и телесные склонности. Цицерон и Локк обнаруживают единомыслие по вопросу о главных добродетелях, сводя их к ограниченному числу всеобщих типов самоопределения человека, таких

---

как «твердость духа», «умеренность», «справедливость», «благоразумие». Правда, в силу целого ряда причин идейно-теоретического и социально-практического порядка, Дж. Локк включает в перечень общепринятых античностью и средневековым добродетелей еще и «любовь к труду».

Этот, на первый взгляд, сугубо формальный акт знаменует собой настоящую революцию, увенчавшуюся преодолением ранее неразрешимой антиномии духовного и физического труда, и, как следствие, установлением положительной связи между просвещением и творчеством.

С началом реабилитации труда, его превращения в абсолютную ценность (добродетель) человеческой жизни и культуры сама история все в большей мере осознается как последовательность «этапов труда и страдания духа, связанных с его учением» (В. Гегель), как развернутый во времени процесс подвижнического просветительского труда.

Поскольку сущностное, главное содержание человеческой деятельности усматривается в разумном труде, то в сферу его творческой, духовной и материально-преобразующей активности оказываются непосредственно вовлеченными не только физические объекты природы, но также и человек, и общество. Уже у Т. Гоббса нет сомнений в том, что философия есть наука о естественных (природа) и искусственных (государство) телах, а человек принадлежит к разряду «естественных» тел и отличается от всех других лишь свойством одушевленности. Иначе говоря, Т. Гоббс формулирует проблему человека в ее вполне современном виде: как и любые тела природы, одушевленные тела людей или их душевно-духовная организация образуют область предметов механико-математического естествознания, доступных опытно-экспериментальному изучению. Именно поэтому Декарта и Спинозу вдохновляли перспективы применения геометрических методов уясне-

ния природы человека, а Дж. Локк, Д. Юм и И. Кант усматривали в ньютоновской механике ключ к пониманию процессов воспитания добродетельных граждан и метод построения «моральных наук» (Д. Юм). Позитивизм и структурализм, феноменология и марксизм, системология (Н. Луман), социобиология, неотехнократизм и др. представляют современный опыт решения проблемы человека на основе использования методов точных наук в условиях мало изменившейся с конца XVIII века духовной ситуации.

В целом же опыт новоевропейского просвещения прямо противоположен аналогичной традиции античности и средневековья. Нередко создается впечатление, что просветительская идеология XV–XVIII веков зарождается как абсолютно новая, вне генетической связи с антропологическими воззрениями прошлого<sup>22</sup>. Единственную, в высшей степени формальную общую основу всех исторических типов просвещения, включая и новоевропейский, составляет стремление понять и усовершенствовать природу человека на путях рационализации духовной жизни.

Античные авторы усматривали источник света или истинных знаний в интеллектуальном созерцании, в связи с чем содержание и цели просветительской, а значит, и педагогической деятельности, сводили к адаптации теоретического мышления к решению задач прояснения сущности «главных родов бытия» (Аристотель). При этом не допускалась никакая возможность творческого, активно-преобразующего вмешательства в процессы естественного порядка природы и человеческой жизни. Творчество как человеческое искусство («технэ») — явление периферийное для интеллектуального созерцания и не имеет сколько-нибудь важного смысла в опыте античного просвещения. Отсюда проистекает и философия античной школы. Ее идеал — это мудрец, в интеллектуальном созерцании

---

которого явлена вся полнота гармонии между рассудком и порядком природы (то есть добродетель)<sup>23</sup>.

Отцы и подвижники христианской церкви учили о свете как источнике истины, открывающейся в мистическом созерцании трансцендентного замысла Творца о мире и человеке. Творчество человека, будучи выражением свободы его воли, бессильно в стяжании благодати (Августин) либо, оставаясь источником зла, может играть роль искусства освоения харизматических даров (Пелагий) и даже орудия теургической практики (Православие). В любом случае творчество как человеческое искусство рассматривается в качестве ограниченного, вспомогательного средства построения вероятностных «истин разума» и не имеет отношения к абсолютным «истинам веры», а значит, и к подлинному просвещению. Мистико-символическим выражением последнего является «Фаворский Свет», непроницаемый для творческой способности как элемента интеллектуального созерцания, а потому и просвещение истолковывается в контексте представлений о «Преображении» как акте Божественной благодати. Христианское понимание творчества служит основой определения содержания и задач средневековой системы образования. Философия средневековой школы не придает сколько-нибудь важного значения просветительскому потенциалу круга образовательных дисциплин античной школы, так называемым «семи свободным искусствам» (то есть грамматика, диалектика, риторика и др.), а акцентирует внимание на развитии опыта мистического созерцания. И идеалом христианского просвещения становится не мудрец, а монах, искушенный в опыте аскетической практики и владеющий навыками теургического искусства.

Важнейшей чертой всей истории доновоевропейского просвещения является проистекающий из толкования творчества категорический запрет на вмешательство в порядок природы и человеческой жизни

с целью их изменения. Поэтому творчеству как выражению интеллектуальной и практической активности человека, обнаруживающейся в различного рода «искусствах», не придавалось сколько-нибудь важного значения, в том числе и в решении просветительских задач. В контексте духовной культуры античности и средневековья творчество всегда ассоциируется с некоторым набором мелких «уловок и хитростей», низких мошеннических и обманных манипуляций («методов»), к которым прибегают ложная мудрость и неискушенный ум с тем, чтобы обойти естественный закон и моральную необходимость, ввести в заблуждение по поводу истинного положения дел.

Гермес в античной мифологии представляет собой персонификацию такого способа действий, а герметическое искусство, — их детальное описание<sup>24</sup>. В целом творчество имеет отрицательный смысл по отношению к познанию добродетели. Оно изначально призвано выполнять служебную роль технического средства развития способностей интеллектуального или мистического созерцания. Этим «просветительским» целям и служит изучение «семи свободных искусств» в античной и средневековой школе.

Благодаря реабилитации и универсализации ценности физического труда в новоевропейской культуре качественно возрастает удельный вес творческого элемента в составе созерцательного отношения человека к миру. Развитие общих установок антропоцентризма и индивидуализма мотивирует потребность уничтожающей критики созерцательного отношения к миру вообще и созерцательного отношения к человеку в особенности. Творчество уже не рассматривается в качестве искусства «ухищрений и уловок», а отождествляется с высшими проявлениями духовной и практической активности человека, таких как свобода, справедливость и др. Отсюда ориентация на антитрадиционализм и инновационность как главные положительные опре-

деления всех видов человеческой деятельности, включая и образовательно-просветительскую.

Новоевропейский синтез практики физического труда и интересов духовного поиска послужил непосредственной причиной формирования в настоящее время широко распространенных убеждений о том, во-первых, что, благодаря разумной способности, человек является творцом самого себя, во-вторых, что современное научное познание представляет собой непосредственное выражение и высшее достижение человеческого разума, в третьих, что решение задач воспитания и образования человека может быть всецело обеспеченным системой средств опытно-экспериментальных исследований и научно-технического творчества.

Отождествление педагогики с новоевропейскими представлениями о науке (или «научной рациональности»), уверенность в ее самодостаточности и безграничных возможностях служат питательной почвой усиления изоляции

педагогики и философии, превращения педагогики в систему средств искусственного конструирования различного рода «технологий» образования и воспитания. Единственным оправданием их выдвижения и практического использования являются изменения ситуационной социально-экономической и политической конъюнктуры. Без учета философских оснований, то есть онтологических, теоретико-познавательных, мировоззренческих предпосылок, педагогические теории утрачивают связь с той конкретной социально-исторической почвой, культурной, национальной и религиозной традицией, естественным продуктом которых является человек как предмет воспитания и образования. Игнорирование этих традиций на деле чревато бездумным экспериментированием в отечественной системе образования, искусственным навязыванием ей заимствованных из-за рубежа «инновационных технологий», способствующих лишь ухудшению существующего положения дел.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См., напр.: Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. М., 2001. № 4. С. 17–26.

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. Собр. соч. М., 1952. Т. 9. С. 21.

<sup>3</sup> Там же. Т. 11. С. 117.

<sup>4</sup> Там же. Т. 11. С. 123.

<sup>5</sup> См.: Кант И. Педагогический трактат // Кант И. Трактаты и письма. М., 1989.

<sup>6</sup> Ушинский К. Д. Собр. соч. М., 1952. Т. 10. С. 13.

<sup>7</sup> Сакс Дж. Порочное зачатие капитализма в России // Новое время. М., 1997. № 49. С. 14.

<sup>8</sup> См.: Семенов Ю. И. Философия истории. М., 1999. С. 289.

<sup>9</sup> См.: Богомолов А. Т. Реформы в зеркале международных сравнений. Приложение 1. Россия. Основные экономические показатели. М., 1998; Метцер Э. Почему экономика России находится в упадке // НГ-сценарии. 1999. № 2; Иноземцев В., Кузнецова С. Социодинамика хозяйственных систем в XX столетии // Свободная мысль. 2001. № 1. С. 23–24 и др.

<sup>10</sup> См.: Россия у критической среды. Возрождение или катастрофа. М., 1997. С. 79–89; Акопян А. С., Харченков В. И., Мишиев В. Г. Состояние здоровья и смертность детей и взрослых репродуктивного возраста в современной России. М., 1999.

<sup>11</sup> См.: Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. СПб., 1994. С. 263–283.

<sup>12</sup> Карсавин Л. П. Философия истории. СПб., 1993. С. 114.

<sup>13</sup> Гегель Г. В. Ф. История философии. СПб., 1993. С. 63.

<sup>14</sup> См.: Корольков А. А. Русская духовная философия. СПб., 1998. С. 79, 97–101, и др.

<sup>15</sup> См.: Валицкая А. П. Образование в России: стратегия выбора. СПб., 1998. С. 70.

<sup>16</sup> Караевский В. В. Содержание образования. М., 2001. С. 14.

<sup>17</sup> См.: Современная философия науки. М., 1996.

<sup>18</sup> Гессен С. М. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 36.

- 
- <sup>19</sup> Щедровицкий Г. А. Педагогика и логика. М., 1993. С.3.  
<sup>20</sup> См., напр.: Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика просвещения. М., 1997.  
<sup>21</sup> См.: Йейте Ф. Искусство памяти. СПб., 1997. С. 35.  
<sup>22</sup> См.: Йейте Ф. Дж. Бруно и герметическая традиция. М., 2000.  
<sup>23</sup> См.: Йегер В. Пайдейя. М., 1997. С. 244–248.  
<sup>24</sup> См.: Холл М. Энциклопедическое изложение масонской, герметической, каббалистической и розенкрейцерской символической философии. М., 1997. С. 624–656.

*V. Streichenko*

## **PHILOSOPHY AND PEDAGOGICS**

*The article is dedicated to the investigation of the problematic field of sciences mentioned above. The author pays a special attention to the philosophy of education and its subject. Being the synthetic sphere of science it was founded on the crossways or pedagogics, philosophy, psychology, culturology, sociology etc. The conception is based on the history of educational theory and its modern state.*