

# ФИЛОСОФИЯ И ПЕДАГОГИКА

О.Е. Баксанский

## ФИЛОСОФИЯ, ОБРАЗОВАНИЕ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье дан критический обзор современного состояния образования, проанализированы основные направления исследований. Выбирая ту или иную стратегию обучения, мы одновременно выбираем и определенную модель учащегося. Кроме того, образование формирует модель метапознания, т.е. процессов осмысления познавательных механизмов, используемых людьми вообще и самим индивидом. Обучение всегда выступает как активный инструмент формирования личности человека, в чем и состоит его важнейшая социальная функция.

**Ключевые слова:** педагогика, философия образования, методология образования, образовательные системы, образовательные модели, основания педагогической деятельности, функции образования, когнитивная картина мира, культура и образование, познание и метапознание.

*Противоядием невежеству является образование, которым в школах должны быть напитаны души молодых людей. Но это образование должно быть истинным, полным, ясным и прочным. Оно будет истинным, если преподаются и изучаются предметы, только полезные для жизни, чтобы впоследствии не пришлось слышать таких жалоб: мы не знаем необходимого, ибо необходимого не изучали. Оно будет полным, если ум обрабатывается для мудрости, язык для красноречия, руки для искусного исполнения необходимых в жизни действий. Эти три вещи — разум, действие и речь — и есть соль жизни. Образование будет ясным, а потому и прочным и основательным, если все то, что преподается и изучается, будет не темным и путанным, но светлым, раздельным, расчлененным, словно пальцы руки.*

*Я.А. Коменский*

**П**од современной философией образования понимается философско-методологическая рефлексия сферы образования, анализирующая

- основания педагогической деятельности и образования,
- их цели, нормы, идеалы,
- методологию педагогического знания,

- методы проектирования, создания, развития и смены образовательных институтов и систем.

Важнейшей функцией системы образования является — обеспечить воспроизводство общества с помощью трансляции опыта и знаний, ценностей и норм культуры от поколения к поколению.

Как отмечают А.П. Огурцов и В.В. Платонов, основными причинами формирования философии образования как особой исследовательской области философии являются<sup>1</sup>:

- 1) обособление образования как автономной сферы жизни общества;
- 2) диверсификация институций образования;
- 3) разноречье в трактовке целей и идеалов образования, которое фиксируется как многопарадигмальность педагогического знания;
- 4) новые требования к системе образования, связанные с переходом от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу.

Основное размежевание внутри философии образования проходит между эмпирико-анали-

<sup>1</sup> Огурцов А.П., Платонов В.В. Новая философская энциклопедия: в 4-х тт. М., 2000-2001.

Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ №12-03-00-333а  
«Философия образования: конвергентный подход»

тическими и гуманитарными направлениями и отражает альтернативные подходы к субъекту образования — человеку.

Эмпирико-аналитическая традиция в философии образования использовала понятия и методы бихевиоризма, гештальтпсихологии, психоанализа, а также кибернетический подход к психике человека. Собственно аналитическая философия образования возникает в начале 1960-х годов в США и Англии. Ее представителями являются И. Шеффлер, Р.С. Питерс, Е. Макмиллан, Д. Солтис и др. Основная цель философии образования усматривается в логическом анализе языка, употребляемого в практике образования (выявление содержания терминов «образование», «обучение», «воспитание»; анализ речевых высказываний педагогов, методов изложения педагогической теории и т.д.). Содержание образования подчинено критериям научной проверяемости.

В конце 1960-ых годов в философии образования формируется новое направление — критико-рационалистическое. Принимая основные принципы критического рационализма К. Поппера, это направление стремится построить опытно-научную педагогику, дистанцированную от ценностей и метафизики.

Для критико-рационалистической философии образования характерны:

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

Это направление в 1970-80-х годов, вступив в полемику с представителями гуманитарных направлений в философии образования, модифицировало ряд своих положений, в частности, восприняв некоторые идеи «педагогической антропологии».

Для гуманитарных направлений в философии образования характерны:

- 1) подчеркивание специфичности методов педагогики как науки о духе,
- 2) ее гуманитарная направленность,
- 3) трактовка образования как системы осмысленных действий и взаимодействий участников педагогического отношения,
- 4) выдвижение на первый план метода понимания, интерпретации смысла действий участников образовательного процесса.

Внутри гуманитарной философии образования, согласно А.П. Огурцову и В.В. Платонову, можно выделить несколько направлений:

- 1) герменевтический историзм Г. Ноля, в центре которого понятия «повседневность», «жизненный мир» человека; это направление отстаивает мысль о том, что в любом жизненном акте существует образовательный момент; задача философии образования трактуется как осмысление всех духовных объективации человека, образующих некую целостность, как анализ специфики педагогического отношения — исходной клеточки педагогического действия, проникнутого ответственностью и любовью;
- 2) структурная герменевтика Э. Венигера и В. Флитнера, 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;
- 3) педагогическая антропология, представленная в различных вариантах — от натуралистически ориентированных до феноменологических. 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.
- 4) феноменологические варианты видят в педагогической антропологии определенный способ рассмотрения, подход, методологию, не завершающуюся в педагогической теории. При этом на первый план выдвигается понятие «homo educandus». С помощью метода феноменологической редукции на материале автоби-

ографических и биографических источников авторы стремятся построить антропологию детства и юношества. В последние годы ядром педагогической антропологии становится «образ человека», который строится исходя из биологической недостаточности человека, его открытости и становления в процессе воспитания и образования, понимания человека как целостности, где духовно-душевное неразрывно связано с телесным;

- 5) экзистенциально-диалогическая философия образования, представленная прежде всего М. Бубером, усматривавшим смысл и основания педагогического отношения в межличностных связях, во взаимосвязи Я и Ты. Основополагающий принцип воспитания и образования — диалог;

В 1970-80-е годы становится популярным критико-эмансипаторское направление в философии образования, которое под влиянием критической теории общества Франкфуртской школы развернуло радикальную программу «десекуляризации общества», то есть ликвидации школы как социального института. Его представители (А. Иллич, П. Фрейре) 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. По сути дела это направление в философии образования является вариантом антипедагогики, 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.

Для аналитической философии образования характерен концептуальный анализ, тщательно подобранные аргументы, избавление от излишних неопределенностей, создание критериальных различий. Фактически именно это направление стало началом собственно научных исследований в предметной области философии образования. Несомненно, в качестве определенного упрощения можно предполагать, что тот интеллектуальный путь, который прошла философия в двадцатом столетии демонстрирует то, что аналитическая философия стала рассматриваться учеными в качестве главной (или определяющей) формы философской деятельности, или даже представлять собой *един-*

*ственную* жизнеспособную и достойную уважения исследовательскую деятельность.

Несмотря на то, что аналитический компонент присутствовал в философии образования с древнейших времен, пионерской работой в современный исторический период, выполненной в аналитическом ключе, стала краткая монография К.Д. Харди «Истина и заблуждения в теории образования» (1941, переиздана в 1962). Во Введении Харди (который учился вместе с К.Д. Брудом и И.А. Ричардсом) подчеркивает, что он исходит из одного базового допущения, а именно — анализа обыденного языка.

Исходным объектом подобного аналитического наблюдения в книге явилась точка зрения, что «ребенка необходимо обучать, исходя из его естественного развития» («ребенка необходимо обучать, исходя из его Природы» — «a child should be educated according to Nature»). Критический подход Харди можно проиллюстрировать следующим образом: следствием того, что «ребенка необходимо обучать, исходя из его Природы» (позже он обратился к другим следствиям из данного положения) состоит в том, что «учитель должен действовать как садовник», который поощряет натуральный рост своих растений и избегает делать что-то «ненатуральное».

После второй мировой войны появился целый поток работ в аналитическом ключе. В качестве примера можно привести публикацию Д.Дж. О'Коннора «Введение в философию образования» (1957), в которой он, среди прочего, отмечал, что понятие «теория» применительно к тому, как оно используется в образовательном контексте, является не более чем необходимым термином. Для педагогических теорий он несет совсем другой смысл, чем это понятие имеет в естественных науках. Израэль Шеффлер, ставший авторитетнейшим философом образования в Северной Америке, создал ряд важных работ, включая «Язык образования» (1960), в которой содержится ясный и фундаментальный анализ понятий (он различает прямые, условные и программированные типы) и логики высказываний (зачастую они могут быть бессмысленными и должны рассматриваться как усеченные аргументы).

Хёрст и Питерс (1970, 1973) выполнили анализ концепции образования. Используя в качестве стандарта английский подход, было принято, что субъект обучения (не независимо от того обучается он, воспитывается ли и т.п.):

- изменяется к лучшему;

- это изменение происходит путем усвоения знаний и выработки интеллектуальных навыков и развитием понимания;
- субъект овладевает (или ему передаются) определенной сферой знаний и навыков, внутри которой он становится компетентным.

Концепция воспитания также интересовала аналитических философов образования с точки зрения понимания того, что определяет воспитание, а также анализа границ, отделяющих этот процесс от принятых образовательных процессов. Кроме того, было уточнено, является ли обучение частью воспитания, что определяется:

- содержанием преподаваемого материала;
- намерениями педагога;
- используемыми методами обучения;
- результатами обучения; и, конечно,
- комбинациями всех этих факторов.

Сторонники различных аналитических подходов использовали сходные общие типы аргументации для обоснования своей точки зрения, апеллируя к обычным и прецедентным ситуациям.

После периода доминирования по ряду причин влияние аналитической философии образования пошло на спад.

Во-первых, росла критика, связанная с тем, что работы аналитических философов образования в основном сфокусированы на второстепенных вопросах и в целом остаются лишены практического значения.

Во-вторых, критика анализа языка в философии господствовала в течение некоторого времени, и, наконец, с некоторым запаздыванием стала предметом внимания философов образования.

В-третьих, в течение семидесятых годов XX века, появились работы Гадамера, Фуко и Дерриды появились в Англии и особенно фундаментальный труд Ж.-Ф. Лиотара «Состояние постмодерна»<sup>2</sup>. Классические работы Хайдеггера и Гуссерля также нашли новых сторонников.

1980-е годы, когда в философии образования применялся простой или даже примитивный анализ обыденного языка, прошли под воздействием перечисленной выше критики, несмотря на то, что аналитический дух продолжал существовать в канонических трудах во многих областях философии. Но этот период ознаменовался тем, что труды философов образования стали развиваться во многих новых направлениях. Технологически-ориентированная эпистемология, философия науки и

даже метафизика процветали, так же как и связанные с ними области социальной, политической и этической философии. С начала 1990-х гг. философы образования активно включились в дебаты по соответствующим темам.

Сфера образования обширна и содержит в себе поистине неисчерпаемое количество проблем, представляющих интерес для философского анализа. Попытка сделать соответствующий обзор была предпринята в «Справочнике по философии образования» (Каррен, 2003), в котором содержится более шестисот страниц, разделенных на 45 глав, каждая из которых представляет собой обзор определенной подобласти исследований. Следующее краткое перечисление тематических глав дает представление об огромном масштабе предмета исследований:

- половое воспитание;
- специальное образование;
- естественнонаучное образование;
- эстетическое образование;
- теории обучения и воспитания;
- религиозное образование;
- знание и истина в обучении;
- способы усовершенствования обучения;
- измерение изученного;
- мультикультурное образование;
- образование и система идентификации;
- образование и жизненные стандарты;
- мотивация и руководство классом/аудиторией;
- феминизм;
- критические теории;
- постмодернизм;
- романтизм;
- цели учебных заведений в переходном возрасте;
- установочная деятельность в высшем образовании;
- профессиональное образование.

Образовательные исследовательские инициативы на протяжении более столетия подвергались критике со стороны политиков, чиновников, создателей учебных программ, философов образования и прочими лицами, но эта критика была контрпродуктивной. Обвинениям типа «башня из слоновой кости и теоретически ориентированная» противостояли упреки «слишком сфокусированной на практике и чрезвычайно атеоретичности».

На протяжении нескольких десятилетий два соперничавших методологических лагеря — с одной стороны, количественно-статистический

<sup>2</sup> Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб., 1998.



подход к изучению, а с другой — качественно-этнографическое течение - трактовались исследователями как две конкурирующие парадигмы, а дискуссия между ними получила название «война парадигм». По существу, это была эпистемологическая проблема: сторонники количественно-экспериментального подхода верили, что только этот путь может привести к гарантированному достижению целей обучения, особенно с точки зрения причинных факторов образовательных феноменов, а в целом они считали качественные методы недостаточными и ограниченными.

С другой стороны, сторонники качественно-этнографического течения в образовании исходили из представления о том, что приверженцы противоположного подхода были «позитивистами» и исходили из неадекватного взгляда на роль причинности в человеческих делах — уже хотя бы потому, что игнорировали роль мотивов и причин, обладание релевантным (существенным, важным) здравым смыслом, знание культурных норм и т.п. Практически все исследователи «войны парадигм» сходятся в том, что не было никаких препятствий для использования обоих подходов в проводимых исследованиях — последовательно или параллельно. Только из-за того, что они принадлежали к разным эпистемологическим установкам, их нельзя было сочетать друг с другом. Но вскоре наметилось сближение этих подходов, и новое понимание часто называют «комбинированным методом исследований», а его популярность растёт.

Наиболее живучими оказались разногласия между образовательными исследованиями, развивающимися на рубеже тысячелетий, когда приоритетно финансировались естественнонаучные образовательные направления — так как именно они представлялись способными установить те причинные факторы, которые затем позволят стать источником развития эффективной практически значимой стратегии.

Окончательная проблема в полемике о природе образовательного поиска состоит в том, что «обобщённые формы характеристик человеческого образования вообще недоступны научному или эмпирическому изучению» (Карр, 2003). Он исходит из того, что образовательные процессы не могут быть изучены эмпирически, потому что это процессы «нормативной инициации» — такой подход позволяет поставить вопрос, но не в состоянии ответить, почему такие процессы не могут быть изучены экспериментально.

Проблема того, чему следует обучать учащихся на всех уровнях обучения — проблема образовательного содержания — традиционно является фундаментальной и крайне трудной с точки зрения поиска ее решения. Для ее решения необходимо провести различие между образованием и обучением — хотя процесс образования может осуществляться в школах, но там же могут реализовываться многие другие вещи, которые не всегда образовательно желательны (например, излишняя свобода или развитие социальных организаций). И, кроме того, нельзя забывать, что образование и воспитание осуществляются дома, в библиотеках, в индивидуальных взаимодействиях со средствами массовой информации и т.п.

Для развития учебных программ (вне зависимости от специфической предметной области или более широкой области предложений того либо иного института или образовательной системы) необходимо разрешить большое количество сложных вопросов, например таких, как:

- содержание специфических предметов;
- согласование тем в избранной предметной области;
- время, которое следует отвести под изучение каждой темы;
- лабораторные работы или экскурсии или проектные планы, которые относятся к различным темам;
- проблема того, каким образом лучше решать проблемы профессиональной подготовки — теми педагогами, которые имеют значительный опыт работы с соответствующими возрастными группами или являются экспертами в психологии обучения и т.п.

Различные обоснования разных пунктов учебного содержания явно или неявно базируются на позиции, в которой можно выделить, как минимум, три установки.

Во-первых, в чем состоят цели и/или функции образования (цели и функции не обязательно тождественны) или, иными словами, что предопределяет хорошую жизнь и человеческое благополучие. Последние два обстоятельства взаимосвязаны, по-видимому, наши образовательные институты должны быть нацелены на то, чтобы обеспечить индивида средствами для достижения достойной жизни. Одно влиятельное направление было развито Паулем Хёрстом, который обосновывал, что знания необходимы для развития представлений о достойной жизни, а далее извлекал соответствующие следствия. Развивая эту точку зрения, и исходя

из того, что, по его мнению, с позиции логического анализа, существует семь основных форм знаний, то отсюда следует, что функция учебной программы состоит в знакомстве учащихся с каждой из этих форм.

Во-вторых, справедливо ли рассматривать учебную программу образовательных институтов как средство для дальнейшего развития социально-политических интересов и целей власти или господствующих классов, и, соответственно, допустимо ли таким образом формулировать программу, чтобы она служила средством контроля или социальной инженерии? В последние десятилетия XX века прошло огромное количество дискуссий по образовательной теории, в частности, обсуждались марксистские и постмодернистские перспективы, которые привели к трезвому анализу и пониманию того, что образовательные системы отражают и служат интересам господствующих классов.

В-третьих, должны ли образовательные программы начального и второго уровня содержать большое количество разнообразных трактовок, чтобы учащиеся с разными интересами и способностями к обучению могли выбрать ту программу, которая им по силам? Или все учащиеся должны следовать единой программе в силу своих способностей — программе, которая, как можно заметить, в большинстве случаев, а то и всегда, основана на нуждах и интересах тех студентов, которые оказались академически успешными или достигли высокого социального положения, вошли в социальную элиту - «лучшее образование для избранных есть лучшее образование для всех».

Все человеческие общества проявляли неподдельный интерес к образованию. Несмотря на то, что не все общества направляли достаточные ресурсы на поддержание образовательной деятельности и соответствующих институтов, все они признавали важность последних. С одной стороны, очевидно, что дети рождаются неграмотными и не умеющими считать, а также несведущими в нормах и культурных достижениях той общности или общества, в которых они появились. Но благодаря помощи профессиональных учителей или специально занимающихся этим людей в семье или в ближайшем окружении (и, конечно, с помощью образовательных ресурсов, доступных через СМИ, а в наши дни — через Internet) через несколько лет они могут читать, писать, считать и действовать (по меньшей мере, в обыденных ситуациях) социально-приемлемым образом. Некоторые об-

учаются этим навыкам быстрее и легче других, в этой связи обучение также служит механизмом социальной сортировки и, несомненно, оказывает сильное влияние на практическую судьбу индивида. Говоря более обобщенно, предназначение обучения состоит в том, чтобы обеспечить людей навыками и реальными знаниями, которые позволят им определить и достигнуть собственных целей, а также позволит им принимать участие в жизни сообщества в качестве самостоятельных и независимых граждан.

Но это должно реализоваться в индивидуальные сроки для каждого и дает хорошие результаты только в той социальной перспективе, где происходящие изменения незначительны. Выяснилось, что в плюралистических обществах, таких как Западные демократии, существуют определенные группы, которые не приветствуют развитие автономных личностей, которые могут ослабить группу изнутри, поставив под сомнение общественные нормы и убеждения. С точки зрения групп, существование которых оказывается из-за этого под угрозой, правильное, аккредитованное государством образование не является неизбежным. Но, с другой точки зрения, даже такие группы для продолжения своего существования зависят от образовательных процессов, также как и общества и государственные образования, частью которых они являются. Как отметил Дж. Дьюи в вводной главе своей классической работы «Демократия и образование» (1916), в самом широком смысле образование есть средство «социальной непрерывности жизни». Дж. Дьюи указывал, что «основополагающий неотъемлемый факт рождения и смерти каждого члена социальной группы» делает образование необходимым, несмотря на биологическую неизбежность «продолжения жизни вида». Важнейшее социальное значение образования подчеркивается также таким фактом, что когда общество погружено в кризис, зачастую это является знаком крушения образования. Образования и учителя становятся козлами отпущения.

Не удивительно, что такая важная социальная область на протяжении тысячелетий привлекала внимание философов, являя собой непреходящий интерес. Даже беглое знакомство с соответствующими работами обнаруживает, что в большинстве своем они касались следующих проблем, вызывающих бурные дебаты и на протяжении различных эпох, которые можно сформулировать следующим образом, исходя из понятий современной философии образования:

- образование как передача знаний против образования как обучения получения необходимых знаний и умения аргументировать, что являлось путем развития самостоятельности и независимости (или, иными словами, можно назвать противостоянием между консервативным и прогрессивным образованием, что тесно связано с различными взглядами на человеческое «совершенство» — проблема, которая исторически нашла свое отражение в спорах о целях образования);
- вопрос о том, в чем должны состоять соответствующие знания и навыки — часть философской проблемы о содержании программ образования;
- дискуссия о том, как возможно образование, а также, что означает обучить чему-то — две стороны проблемы, касающиеся вопроса о способностях и потенциале которые, которые присутствуют от рождения;
- процесс и стадии человеческого развития, а также то, в какой степени эти процессы поддаются влиянию, а также могут быть управляемы и поддаваться внешнему воздействию;
- противоречие между гуманитарным и техническим образованием вместе с сопутствующей проблемой — какому образованию следует отдать приоритет — образованию для персонального развития или социально востребованному образованию (а также дискуссии о том, не является ли это искусственным противопоставлением);
- различием (если оно есть) между образованием и окультуриванием;
- разграничением образования *versus* тренинг и особенно *versus* воспитание;
- отношением между образованием и сохранением классовой структуры общества, и, соответственно, проблемой того, должны ли различные классы или культурные группы обучаться по программам, отличающимися по содержанию и целям;
- проблема наличия противоречия между правами детей, родителей, социально-культурных и этнических групп, и если он присутствует, то чьи права должны быть преобладающими;
- вопросом о том, должны ли дети иметь право на образование, обеспеченное государством, и в случае положительного ответа, должно ли это образование принимать во внимание

убеждения, привычки и веру всех социальных групп и как это может быть реализовано в современных условиях;

- а также комплексную проблему о взаимоотношении между образованием и социальными реформами, группирующимися вокруг того, должно ли образование в высокой степени быть консервативным либо же являться одним из (или определяющим) агентом социальных изменений.

К настоящему времени существует огромное — и постоянно увеличивающееся — количество работ, ориентированных на то, чтобы дать возможность начинающему разобраться в той области знания, которую охватывает философия образования.

Общая картина, складывающаяся из данных работ, отнюдь неудовлетворительна. Исследовательская область характеризуется фрагментарным видением, нет целостной картины и понимания проблем, и, с нашей точки зрения, отсутствует компетентная философская рефлексия сложных и социально значимых вопросов, затронутых выше. Позитивным является то, что оборотной стороной отсутствия целостной концепции, является наличие обмена нетривиальными мыслями и радикальными подходами, что зачастую отсутствует при академическом, традиционном подходе. Но, конечно, это не означает, что философы образования более непредвзяты, нежели другие их философские собратья.

В принципе существует двоякое толкование понятия «философ» и связанных с ним производных понятий:

- обобщенное, гнездящееся в здравом смысле, относящее к философам всякого, кто занимается такими проблемами, как смысл жизни, природа социальной справедливости, сущность состязательности, цели образования, основания школьных программ обучения;
- более специальный смысл, относящийся к тем, кто обучает или обладает специальной компетенцией в одной или нескольких областях таких как эпистемология, метафизика, этика, логика, философия науки и т.п.

Широко представлены теоретики образования, область исследования которых не философия, а, например, развитие человека или теория обучения, которые зачастую в своих профессиональных или популярных книгах или аналитических эссе и недвусмысленно касаются философских проблем или перенимают философских

стиль аргументации — и делают это путем, заслуживающим уважения. Если философия (в том числе и философия образования) включают в себя анализ и рефлексию на метауровне, которые, несомненно, представляет собой область философской деятельности, то и указанные теоретики должны также иметь свое место в анналах философии и философии образования. Но очень часто (хотя и не всегда) философы не принимают их в расчет. Соответствующие работы могут рассматриваться как образовательно важные, но их концептуальные или философские основания не принимаются во внимание.

Сфера образования обширна, проблемы, которые она затрагивает, многочисленны и крайне сложны, а социальная значимость является непревзойденной. Все это делает феномен и проблемы образования крайне интересными для широкого круга интеллектуалов, которые подходят к их рассмотрению исходя из собственных излюбленных интеллектуальных рамок — концепций, теорий, идеологий, методов анализа и аргументации, метафизических и прочих допущений, критериев отбора фактов, являющихся существенными для тех проблем, которые они считают центральными и т.п. Образовательный дискурс подобен Вавилонскому столпотворению из-за разнообразия подходов и допущений, а это приводит к взаимному непониманию. И в центре схватки находится философия образования.

Поэтому неудивительно выявить, что на содержание и методы философии образования оказали влияние интеллектуальные и социальные тренды (тенденции) последних веков совместно с достижениями философии — марксизм, психоанализ, экзистенциализм, феноменология, позитивизм, постмодернизм, прагматизм, неолиберализм, несколько волн феминизма, разные течения и виды аналитической философии — и это только верхушка айсберга.

Никто не может одолеть все работы, созданные такими разными фигурами, охватывающие огромное количество различных подходов и допущений. И ни один исследователь не может служить символом всего поля философии образования, как ни одно философское произведение не может служить нормативным образцом. На профессиональных конференциях и встречах согласие поддерживается благодаря тому, что сторонники разных школ идут своими отдельными путями. Но, тем не менее, происходят жестокие интеллектуальные столкновения конкурирующих сторон.

Неизбежно разногласия остаются, но некоторые группы исследователей до сих пор чувствуют ущемление своих прав, но это совершенно иное положение, чем несколько десятилетий тому назад — возникли новые исследовательские парадигмы и их сторонники борются за то, чтобы быть услышанными. Многие аналитически подготовленные философы образования находят постмодернистские работы непонятными также, как ученые последующих поколений зачастую не принимают или проявляют пренебрежение к работам своих предшественников, которые, тем не менее, оказали существенное влияние на современное состояние научного знания. Но, в действительности, с течением времени исследовательское поле становится более либо менее расплывчатым.

Философы образования, отражающие актуальные проблемы своей исследовательской области, ищут ответы на такие сложные и неоднозначные вопросы, как:

- что является предметом философии образования и почему?
- кто является философом образования и почему?
- что требуется, что является актуальным для философии образования в постмодернистском контексте?

Внутри этих вопросов мы обнаруживаем не менее провокационные:

- каким знаниям требуется уделять внимание в первую очередь?
- каким из существующих обоснованных дискурсивных практик следует отдать приоритет?

Помимо того, что указанные вопросы таят в себе много подводных камней, они предоставляют возможность использовать свежий взгляд и новые подходы на природу и цель нашей работы и позволяют расширить количественный и качественный характер выборов, принимающих участие в обсуждении.

Это интроспективный взгляд на поставленные вопросы — философия образования должна, прежде всего, сосредоточиться на самой себе, своем объекте и предмете, разобраться в своем собственном содержании, методах, практиках и способах исследования и исследователях.

Описывая общую топографию исследовательского поля философии образования, можно изменять фокус внимания, переходя от одной темы к другой в зависимости от меняющейся философской



перспективы — и иногда эта работа оказывается определенное влияние на образовательную политику и практику.

Попытаемся ответить на вопрос, какого рода теория способна помочь учителю более успешно решать стоящие перед ним задачи? Существует фундаментальная педагогическая проблема, касающаяся самой природы взаимодействия людей, способ установления и поддержания межличностной коммуникации. Она является настолько глобальной и универсальной, настолько пронизывает всю ткань учебной деятельности, что ее перестают замечать. Если рассматривать позицию учителя, то его задача состоит в том, чтобы удерживать внимание обучающихся, обеспечивая рабочую атмосферу в классе, для чего используются многочисленные педагогические приемы. Если же встать на позицию учеников, то в ходе занятий каждый из них постоянно пытается *понять* смысл того, что им предлагает учитель. В философии эта давняя проблема — проблема понимания, но педагогическая практика долгое время (и до сих пор!) не придавала (и не придает!) ей должного значения. Лишь в последние годы этим вопросом заинтересовались непредвзятые теоретики образования, педагогические психологи и т.п.

Обратившись к исследованию житейской педагогики и житейской психологии, ученые пришли к совершенно неожиданному, но поистине фундаментальному выводу о том, что рассуждая о практике образования, необходимо принимать во внимание те *имплицитные* представления о характере процесса обучения, которые **уже** имеются у его участников. Эти представления оказываются реально вплетенными в существующий учебно-воспитательный процесс, а любые попытки хоть как-то изменить его в соответствии с определенной научной теорией неизбежно наталкиваются на сопротивление существующей практики. Если попытки внедрить инновации оказались удачными, то это означает, что удалось преодолеть внутреннее сопротивление, заменить прежние интуитивные представления новыми идеями, вытекающими их эксплицитной теории.

Иными словами, обучение всегда основано на определенных представлениях о природе интеллекта. Взгляды на любой процесс обучения сильно зависят от той модели учащегося, которая имеется в голове учителя. Верно и обратное — на процесс обучения влияют и представления обучаемого о том, что именно учитель от него ожидает. Рас-

сматриваемое положение в принципе банально, но такова судьба всех глубоких истин: учителя всегда стремятся строить процесс обучения с учетом уровня подготовки, способностей, интересов и стиля мышления учащихся, но при этом они исходят из имеющихся у них обыденных представлений об ученике, которые определяющим образом влияют на типичную структуру педагогического процесса. Для того чтобы качественно изменить уровень педагогического процесса, необходимо задуматься над теми элементами обыденной психологии, которые некогда были усвоены некритически, для их последующей модификации.

Резюмируя изложенное, можно сказать, что обучение как особая деятельность тесным образом связана:

- с выдвиганием неких гипотез о функционировании психики,
- с представлением о сущности знания, незнания и заблуждения.

Но простой констатации наличия у человека потребности и способности учить других людей явно недостаточно, нужно принимая во внимание чрезвычайно разнообразие форм и методов обучения, реально применяемых в разных ситуациях и разных культурных традициях. Без этого невозможно понять характера отношений между житейской психологией и педагогикой здравого смысла. А учет последних крайне важен для грамотного проведения педагогических инноваций и перемен, ибо как только мы признаем, что представления преподавателя о возможности человека усваивать новый опыт в значительной степени определяют используемые им педагогические технологии, то сразу очевидна важность формирования у педагога и родителей адекватных психологических представлений о сущности процесса обучения.

В генезисе человеческого мышления принципиальную роль играет культура. Рассматривая природу знания, следует развести два его типа:

- знание конкретных фактов и
- знание общих правил.

В некотором смысле переход на более абстрактный уровень мышления всегда означает понимание того факта, что любые внешние формы знания в принципе могут быть преобразованы таким образом, чтобы стать логическим продолжением тех форм знания, которыми человек уже овладел раньше, сделав их для себя простыми и понятными. Но эти новые знания не являются очевидными — требуется специальная умственная

работа для того, чтобы их осознать. Подобный общий взгляд на природу познания весьма созвучен современному научному мировоззрению, но для того чтобы превратить его в законченную дидактическую систему, необходимо радикальным образом изменить привычные взгляды на природу интеллекта.

Можно выделить четыре основных типа моделей познавательной деятельности, имеющие непосредственный выход на проблемы обучения. Эти модели не только указывают на определенные возможные каналы воздействия на человека с целью обучения и воспитания, но и определенным образом отражают отношения между индивидом и культурой<sup>3</sup>.

*1. Обучение как подражание: овладение практическими умениями.* Когда взрослый демонстрирует ребенку некоторые образцы поведения с целью обучения им, он делает это с подспудной уверенностью, что:

- ребенок не умеет этого делать, но
- он способен перенять данный тип поведения путем прямого подражания;
- предполагается, что ребенок хочет этому научиться и
- предпринимает активные попытки в этом направлении.

Со своей стороны ребенок должен понимать, чего хочет добиться взрослый, какие средства он для этого использует и что предлагаемое действие в самом деле способно обеспечить достижение желаемой цели. К двум годам дети уже могут достаточно хорошо копировать действия взрослых<sup>4</sup>. Взрослые, зная о склонности детей к имитации, намеренно делают такую демонстрацию, чтобы помочь ребенку схватить существенные моменты действия. Тем самым они помогают детям усвоить эти действия<sup>5</sup>.

Многие практические умения передаются именно таким путем, и под чутким руководством опытного наставника ученик шаг за шагом движется к вершинам профессионального мастерства. Опыт всегда вырабатывается путем регулярной

практики, навыки оттачиваются в процессе многократных упражнений. Данный опыт передачи опыта пока еще не разделяет специально два типа знания:

- пропозициональное (*что* нужно сделать) и
- процедурное (*как* это нужно делать).

Первое предположение состоит в том, что простой демонстрации достаточно для передачи опыта, поскольку человек обладает природной способностью воспринимать и усваивать такого рода наглядную информацию. Второе предположение состоит в том, что демонстрация и подражание сами по себе уже обеспечивают передачу социально и культурно значимой информации от поколения к поколению.

Но использование механизма подражания как инструмента обучения покоится на еще одном убеждении — что компетентность требует не столько знания и понимания, сколько наличия таланта, умений и способностей. Она является результатом практики. Объяснение как метод обучения практически не используется, а «знания» вырастают из навыков, они не связаны с теорией и не требуют обращения к логической аргументации. Однако и в технически развитых обществах этот тип обучения используется достаточно широко при обучении различным практическим умениям, в том числе и весьма сложным.

Обобщение соответствующего педагогического опыта позволяет прийти к следующим заключениям о технологиях обучения путем демонстрации образцов нужных действий:

- «голая» демонстрация без всяких объяснений редко достигает своей цели;
- достижение высокого уровня практических умений предполагает владение не только умениями, но и определенными знаниями.

Если теория обучения путем подражания кажется вполне достаточной для традиционных обществ, то более развитые общества не ограничиваются только этим видом обучения, а применяют новые дидактические принципы.

*2. Обучение как процесс передачи знаний от учителя к ученику.* Дидактическое обучение обычно базируется на представлении о том, что главная задача педагога — ознакомить учащихся с фактами, принципами и правилами, которые следует заучить, запомнить и научиться применять. Обучение фактам, правилам и принципам происходит путем рассказа и объяснения. Подлежащая усвоению информация содержится в

<sup>3</sup> Брунер Дж. Культура образования. М., 2006.

<sup>4</sup> Bruner J.S., Goodnow J.J., Austin G.A. A Study of Thinking. New York, 1956.

<sup>5</sup> Bruner J.S., Olson D.R. Learning through Experience and Learning through Media // Gerbner G., Gross L.P. Melody W., eds., Communications Technology and Social Policy: Understanding the New "Cultural Revolution". New York, 1973.

голове учителя, а также в книгах, энциклопедиях, компьютерных базах данных или других источниках, Чтение и слушание — главные каналы получения знаний, а само знание понимается как собрание фактов, положений, теорий и концепций, оформленных в виде некоторых четких утверждений.

При таком подходе к обучению способности понимаются не как умения выполнять конкретные практические действия, а как легкость приобретения и усвоения новых знаний, и сводятся в основном к умственным способностям:

- вербальным;
- пространственным;
- символическим;
- межличностным.

Житейская педагогика ориентируется в основном главным образом на эту модель педагогического процесса, которая очень широко используется в процессе преподавания. Главное достоинство данного подхода видится в том, что появляется возможность точно зафиксировать материально, подлежащий усвоению, и таким образом разработать четкие критерии оценки эффективности педагогической деятельности, с чем связаны усилия по созданию дидактических тестов, позволяющих объективно судить о результатах обучения.

Но главная проблема заключается в том, что указанный тип обучения далеко не исчерпывает всех возможных контекстов реальной деятельности. Имеется немало ситуаций, где знания вполне представимы в форме объективных и строго однозначных формулировок. Действительно, факты образуют существенную часть наших знаний, однако знания вовсе не сводимы только к голым фактам, да и сообщение ученикам каких-то новых сведений является далеко не единственной функцией учителя. А если ученик воспроизводит факты и стандартные формулировки, то это еще не означает, что он по-настоящему овладел материалом.

Какие следствия вытекают из данной модели в плане организации процесса обучения? По сути дела, сознание ученика в этом случае рассматривается как *tabula rasa*, а знание рассматривается как кумулятивное по своей природе, то есть новая информация расширяет уже имеющийся у человека запас знаний. Важно заметить, что самому ученику в этом процессе отводится лишь пассивная роль субъекта, наполняемого знаниями. Причем последние усваиваются в готовом виде без какой-

либо переработки. Обучение представляется как односторонний процесс передачи знаний от учителя к ученику, а последний выступает как объект педагогического воздействия. Если же ученик не в состоянии воспроизвести сообщавшиеся ему ранее сведения, то считается, что у него плохо развиты умственные способности, то есть вся ответственность за результаты обучения перекладывается на ученика.

Попытка пересмотреть данные позиции и превратить ученика в центральное звено процесса обучения находит свое отражение в следующей модели.

*3. Обучение как процесс формирования мышления.* Рассмотрение ребенка в качестве активного субъекта познавательной деятельности требует учета его стиля мышления и характера имеющихся у него представлений о мире. Подобно взрослым, дети строят некоторую модель реальности, которая помогает им организовывать своей жизненный опыт. Главная задача обучения в школе заключается в том, чтобы помочь учащимся сформировать более адекватную и объективную модель реальности. Наиболее интенсивно этот процесс идет в условиях групповой дискуссии, когда ребенка побуждают высказывать свое мнение и сравнивать его с иными возможными взглядами на тот же предмет.

В этом подходе обучение рассматривается как двусторонний процесс взаимодействия между педагогом и учащимся, каждый из которых обладает каким-то взглядами и представлениями, которые заслуживают обсуждения в атмосфере взаимного доверия и сотрудничества, когда обмен мнениями позволяет сближать точки зрения и приходиться к взаимопониманию. Важно уметь аргументировано защищать выбранную позицию, анализировать все доводы за и против. За ребенком, как и за взрослым, признается право иметь свои взгляды и способность корректировать их в процессе критического анализа, возможность чего создается в ситуации коллективного обсуждения. Главная задача обучения видится не в том, чтобы вооружить обучаемых знаниями, умениями и навыками, полезными для жизни, а в том, чтобы развить у них способность самостоятельно мыслить, формулировать и решать задачи.

Как и взрослый, ребенок имеет определенные представления не только об окружающем его мире, но и о себе самом, о своих способностях и возможностях. Основным способом согласо-

ния между собой индивидуальных картин мира является не слепое подражание и авторитарное навязывание мнений, а свободно обсуждение и логическая аргументация. Знание не существует в готовом виде, а постоянно создается внутри определенного текстуального сообщества и в ходе взаимодействия людей. Применительно к образованию это значит, что необходимо стремиться не к единообразию мнений, а к свободной коммуникации, оставляющей место для самых разнообразных интерпретаций и взглядов. Имеющийся у учащихся запас житейских представлений рассматривается как некий фундамент, который можно использовать для возведения на нем здания научного мировоззрения.

Четыре направления современных исследований обогащают данный подход к построению процесса обучения. Первое направление связано с изучением закономерностей развития у детей межличностного восприятия — способности понимать мысли и чувств других людей.

Второе направление исследований касается способности понимать намерения другого человека — его желания, обещания, мотивы и т.д., способность оценивать мнения других людей как истинные или ложные<sup>6</sup>.

Третья линия анализа состоит в изучении *метакognиции* — процессов осмысления познавательных механизмов, используемых людьми вообще и самим индивидом (представления о природе памяти, мышления, обучении).

Наконец, четвертая группа исследований направлена на изучение процессов группового решения задач и коллективных форм обучения, когда ставится цель проследить, как ребенок выражает свои мысли и модифицирует свои взгляды в процессе общения с другими людьми, как дети осознают и оценивают свои собственные успехи.

Все указанные направления исследований детского мышления объединяет общая базовая установка — мышление ребенка не рассматривается как примитивное, которое должно уступить место какому-то иному, «научному» мышлению. Такой подход позволяет увидеть такие позитивные моменты детского мышления, как стремление осмыслить и организовать собственную познавательную активность, оптимизировать восприятие, мышление, запоминание с учетом своего прошлого опыта.

Следует отметить, что в адрес данного направления исследований высказывается и немало критических замечаний, например, отмечается, что понятие «знание» теряет свою определенность, перестает обозначать нечто устойчивое и объективное. Действительно, между «мнением» и «знанием» есть существенная разница. Чтобы превратиться в знания, субъективные мнения должны пройти через сито рациональной критики, получить оценку в свете принципов научного и философского мышления. Знанием в строгом смысле называют лишь те взгляды, которые подтвердили свой универсальный статус. Справедливость любого утверждения должна быть доказана.

Доказательство заключается в приведении логических аргументов, которые свидетельствуют в пользу определенного утверждения, исключая возможность альтернативной интерпретации. Трудность состоит в том, что не каждое утверждение удастся сформулировать в таком виде, чтобы на него можно было дать четкий ответ по схеме «да или нет». Более того, даже при наличии фактов, которые сами по себе вполне однозначны, интерпретация их может порождать значительную неопределенность.

В принципе третий подход к обучению вполне совместим с прагматической эпистемологией, а рассмотренный выше второй подход, рассматривающий знание как нечто фиксированное и независимое от познающего субъекта, исходит из совершенно иных базовых установок. Он несет на себе печать исторически более ранних воззрений на природу человеческого познания, например, вплоть до XVII века считалось, что знания и мнения — это совершенно разные познавательные категории, между которыми нет переходных форм: первые являются объективными, а вторые — субъективными категориями. Новое время породило здоровый скептицизм в этом отношении<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> При этом не рассматривается аналитическое знание, с которыми имеют дело математика и логика. Там закон противоречия, гласящий, что никакой объект не может быть одновременно членом двух взаимоисключающих классов, является одним из основополагающих. Но, даже оставаясь на строго аналитическом уровне, обсуждаемая проблема имеет право на существование, просто звучит она несколько иначе — как вопрос о границах использования формально-логического аппарата для описания биологических и социальных процессов.

<sup>6</sup> Astington J. *The Child's Discovery of the Mind*. Cambridge, 1993.



Учитывая приведенные соображения, можно сделать следующий шаг к пониманию житейской психологии, основанный на гносеологических соображениях. При этом вопрос заключается в том, как субъективные представления становятся вполне обоснованными теориями, описывающими строение и функционирование объективного мира. Как наши мнения превращаются в гипотезы, которые перестают быть чисто субъективными познавательными конструкциями, а передаются в элементы коллективного знания, верифицируемого путем сопоставления с другими его элементами, а также непосредственно с эмпирическими данными. Гипотезы — это не просто мнения какой-то узкой группы людей, они должны получить коллективное одобрение. Договоренность между людьми создает социальную реальность, порождает «факты», не зависящие от сугубо индивидуальных мнений. С этих позиций К. Поппер отстаивает возможность «объективного знания», а Т. Нагель развивает концепцию «непредвзятого наблюдателя» (the view from nowhere)<sup>8</sup>.

Именно данного типа проблемы оказываются в центре внимания сторонников третьей модели обучения и вполне адекватно ими разрешаются. Рассмотрим теперь последнюю модель житейской психологии.

*4. Ребенок как носитель знания: отношение к «объективному знанию».* Если сосредоточить внимание только на субъективных представлениях и вербальных способах взаимопонимания, то возникает риск упустить из виду другие факторы, оказывающие влияние на конструирование знания, например, исторический процесс постепенного накопления знаний. Познавательные достижения прошлых поколений входят составной частью в систему современного научного знания, обеспечивая его сбалансированность за счет введения неких общих принципов. Научное сообщество достаточно бережно хранит наследие прошлых поколений ученых, только изредка решаясь на коренной пересмотр традиционных взглядов<sup>9</sup>.

Уже сравнительно в раннем возрасте ребенок осознает различие между тем, что известно ему, друзьям, родителям, учителям, и тем, что общеизвестно. Если принять введенное К.

Поппером противопоставление мира личных взглядов, мнений и предпочтений миру объективного знания, то последнее вовсе не означает наличие некоей суверенной реальности. Данным качеством объективности наделяются только те знания, которые прошли строгий отбор, выдержали проверку временем, получили подтверждение на опыте. Знание — это в подлинном смысле исторический продукт, причем любой элемент существующей картины мира может быть при некоторых обстоятельствах пересмотрен, что отнюдь не эквивалентно тотальному релятивизму.

Четвертая модель ориентирует педагогов на то, чтобы помочь ученикам осознать и почувствовать различие между субъективным личностным знанием и тем объективированным знанием, которое приобрело универсальный статус. Но важно не только чувствовать эту разницу, но и понимать, что объективное знание уходит своими корнями вглубь культуры.

Как показывают психологические исследования<sup>10</sup>, процесс верификации гипотез по своей природе тождественнее процессу рефлексии. Человек говорит себе: «У меня есть основания полагать, что мое первоначально положение верно (или ошибочно)». Основания для выдвижения гипотезы отличаются от тех оснований, которые используются для их проверки, то есть имеется как бы уровень рассуждений. Проверка переводит исходные предположения из статуса гипотез в статус фактов и теории.

Подобными рассуждениями человек сравнивает собственные представления и суждения с общественно выработанными знаниями, которые уже успели себя зарекомендовать с течением времени. Таким образом устанавливается связь между поколениями, и мыслительная активность индивида как бы вплетается в познавательную деятельность человечества.

Чтение различных текстов представляет собой процесс общения с их авторами, которые продолжают жить в созданных ими текстах, благодаря чему человек оказывается в состоянии лучше понять события и людей, с которыми реально сталкивается и взаимодействует.

Резюмируя изложенное, следует отметить, что реальный процесс обучения, конечно, нельзя свести только к одной из рассмотренных моделей.

<sup>8</sup> Nagel T. The View from Nowhere. New York, 1986.

<sup>9</sup> Кун Т. Структура научных революций. М., 2003.

<sup>10</sup> Astington J. The Child's Discovery of the Mind. Cambridge, 1993.

Обучение строится таким образом, чтобы развивать умения, способности и компетентности учащихся, сообщать им знания, учить их лучше разбираться в себе и в других людях. Выбирая ту или иную стратегию обучения, мы одновременно выбираем и определенную модель учащегося, а

сам ребенок, будучи включен в определенную систему обучения, со временем сам начинает воспроизводить соответствующую модель. Обучение всегда выступает как активный инструмент формирования личности человека, в чем и состоит его важнейшая социальная функция.

### **Список литературы:**

1. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивно-синергетическая парадигма НЛП: от познания к действию. М., 2005.
2. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивный образ мира: пролегомены к философии образования. М., 2010.
3. Баксанский О.Е. Когнитивные репрезентации: обыденные, социальные, научные. М., 2009.
4. Баксанский О.Е. Физики и математики: анализ основания взаимоотношения. М., 2009.
5. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Естествознание: современные когнитивные концепции. М., 2008.
6. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Нанотехнологии. Биомедицина. Философия образования. В зеркале междисциплинарного контекста. М., 2010.
7. Брунер Дж. Культура образования. М., 2006.
8. Огурцов А.П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004.

### **References (transliteration):**

1. Baksanskiy O.E., Kucher E.N. Kognitivno-sinergeticheskaya paradigma NLP: ot poznaniya k deystviyu. M., 2005.
2. Baksanskiy O.E., Kucher E.N. Kognitivnyy obraz mira: prolegomeny k filosofii obrazovaniya. M., 2010.
3. Baksanskiy O.E. Kognitivnye reprezentatsii: obydennye, sotsial'nye, nauchnye. M., 2009.
4. Baksanskiy O.E. Fiziki i matematiki: analiz osnovaniya vzaimootnosheniya. M., 2009.
5. Baksanskiy O.E., Gnatik E.N., Kucher E.N. Estestvoznaniye: sovremennyye kognitivnyye kontseptsii. M., 2008.
6. Baksanskiy O.E., Gnatik E.N., Kucher E.N. Nanotekhnologii. Biomeditsina. Filosofiya obrazovaniya. V zerkale mezhdistsiplinarnogo konteksta. M., 2010.
7. Bruner Dzh. Kul'tura obrazovaniya. M., 2006.
8. Ogurtsov A.P., Platonov V. V. Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek. SPb, 2004.