Л.Ю. Николаева

2014

Философия образования
Часть 1

Учебное пособие

МИР НАУКИ
ИЗДАТЕЛЬСТВО

УДК 37.013.73
ББК 7
Н 63

Рецензент: Кирсанов К.А., д.э.н., профессор кафедры экологии и природопользования Государственного Университета Управления

Николаева, Людмила Юрьевна
Н 63 Философия образования. Часть 1. Учебное пособие- М.: Мир науки, 2014. - 92 с.
ISBN 978-5-99051820-9-2

Книга является учебным изданием по дисциплине **Философия образования**, относящейся к вариативной (профильной) части, устанавливаемой вузом.

Изложены основные положения философии образования, которые анализируются с точки зрения духовной сути образование, рассматривая его как общественный и индивидуальный феномен. Философия образования рассматривается как динамическая взаимосвязь между объективными и субъективными предпосылками образования в социально-философском аспекте, дифференцирующаяся в отношениях: «общество - государство»; «индивид - семья»; «личность - социальные институты»; «личность - безличностно-общественные социальные обстановки».

Данное учебное пособие соответствует программе курса для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Разделы учебного пособия охватывают вопросы теории философии образования, содержат контрольные вопросы и тесты для самоконтроля. Учебное пособие окажет эффективную помощь в получении теоретических и практических навыков студентов.

Учебное пособие предназначено для студентов очной и заочной формы обучения при изучении курса «**Философия образования**». Пособие адресовано преподавателям, аспирантам, студентам, учителям.

ISBN 978-5-99051820-9-2

© Николаева, Людмила Юрьевна
© ООО Издательство «Мир науки»

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 4
Модуль 1. Философские представления о сфере обучения и образования 15
Тема 1. Онтология и гносеология философии образования 15
Тема 2. Образовательное общество в контексте социальной философии 40
Тема 3. Понятие личности в контексте философии образования 62
КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ 81
Словарь терминов 82
Список литературы 85

ПРЕДИСЛОВИЕ

Обогащение и развитие образовательного процесса влечет за собой возникновение новых терминов, характеризующих современную образовательную парадигму. В настоящее время в педагогике, философии, истории процветает терминологический и понятийный хаос. Многие термины заимствуются из естествознания, из технических и информационных дисциплин. Последнее приводит к тому, что они теряют свое первоначальное специфическое содержание, свой как и в целом объективный смысл.

С точки зрения методологического подхода к теоретическому исследованию современного образования сегодня «в цене» теоретико-прогностические, глобальные концепции, рассматривающие предмет как саморазвивающееся целое. Для образования это особенно важно. Сколько бы мы ни говорили о методике и технологии образовательного процесса, мы не должны забывать о том, кто образовывается. И если этот «кто» - личность, то ее образование – становление есть значительно более сложный процесс, чем только усвоение знаний. Главной проблемой, при восприятии воспитательных установок, исследования современного образования является его односторонняя характеристика. Ее суть в том, что образование - это не только процесс, но что не менее важно – предпосылка и результат. Нас интересует, каков образ сформировавшейся личности? Как нужно ее направлять, организовывать, чтобы человек усваивал, культивировал в себе достижения культуры? Упрощенно это звучит так: чему учителя должны учить детей?

Международные стандарты признают динамическую модель обучения, согласно которой, человек приобретает знания всю активную жизнь. Но при этом не должно быть разрыва между содержанием жизни и содержанием того чему мы учим, то есть полученные знания, должны использоваться в реальной жизни. Это понимал еще Петр I, который главной целью образования ставит немедленную

практическую подготовку столь необходимых ему просвещенных слуг государства.

Российскому образованию требуется сегодня серьезная модернизация. Есть ряд точек отставания. Так, О. Долженко, исходя из Программы международной оценки старшеклассников, показывает, что навыки чтения на третьем и более высоком уровне в России составляют 50%, в то время как в Корее и Финляндии - 75%. Самые высокие показатели в области математического и естественнонаучного знания - в Японии. Эти и другие обстоятельства заставляют серьезно задуматься над судьбой образования и ответить на вопросы: 1) какое место в его жизни занимает образование? 2) почему его инновационный характер неотъемлем сегодня от непрерывного? 3) какие социальные и экономические факторы влияют на получение личностью современного образования? 4) как модернизировать образование, превратив его в мощный фактор развития и экономики, и культуры.

Данная монография написана в контексте социальной философии образования, т.е. образование рассматривается как общественный и индивидуальный феномен, с точки зрения его духовной сути. Последнее означает, что экономические, политические, управленческие, познавательно-научные и иные факторы рассматриваются не столько как предпосылки самого образования, но в первую очередь, как-то, что изменяет «лицо» образования. Они, как формообразующие компоненты определяют социализацию и, в дальнейшем, социодинамику личности, гражданина и субъекта.

Образование - это не только процесс, но - что не менее важно – предпосылки и результат. Не должно быть разрыва между содержанием жизни и содержанием того, чему мы учим. Полученные знания, должны использоваться в реальной жизни. Это понимал еще Петр I, который главной целью образования ставил немедленную практическую подготовку. Цель образования хорошо выразил Цицерон: «мы должны изучать те искусства, посредством которых мы становимся полезными государству».

Сегодня система образования в связи с его пониманием не только как процесса, но и как результата, становится, как отмечает Е.В.Бондаревская, более **личностно-ориентированной**. С другой стороны, рассматривая ступени образовательного процесса личности, **профессиональная педагогика** предлагает следующую схему: грамотность (общая и функциональная) – образованность – профессиональная компетентность - культура – менталитет. Безусловно, что все эти ступени взаимопроникают друг в друга.

Рассматривая ступени образовательного процесса личности, профессиональная педагогика предлагает следующую схему: грамотность (общая и функциональная) – образованность – профессиональная компетентность - культура – менталитет. Безусловно, что все эти ступени взаимопроникают. Это позволяет сделать вывод о целостности и единстве образовательной системы. Употребляя выражение - образовательная система, мы тем самым акцентируем внимание на взаимосвязи всех этапов и звеньев образования. Профессиональная педагогика подчеркивает взаимовлияние сферы образования и среды. На образование влияет доминирующий способ производства, который является критерием эволюции общества. Иной подход к пониманию образования обусловлен тем, что мы живем в информационном обществе, качественный скачок в развитии новых технологий повлек за собой резкое возрастание потребности в людях обладающих нестандартным мышлением, полное раскрытие способностей и талантов, которой важно для всего общества в целом.

Для образования очень важна так же **проблема одаренных детей**. Главной проблемой одаренности выступает не всегда грамотное взаимодействие природных задатков и социальной среды. Развитие творческих способностей одаренных детей становится возможным за счет перехода к личностно-ориентированной педагогике. Нужно разрабатывать отдельные образовательные программы для одаренных детей, отдавать должное системе дополнительного образования. В образовании под влиянием проблемы одаренных детей решающая роль отводится индивидуальным учебным планам. Образование должно иметь

культурологические основания для духовно–нравственного развития одаренных детей.

Не менее актуальным сегодня является **дополнительное образование**. В целом, мы должны разрабатывать систему дополнительного образования не только для одаренных детей, но и для населения. Мы являемся очевидцами того, что у населения резко возросли потребность и необходимость получения образования не только для приобретения высокой квалификации в конкретной профессиональной сфере, но и для повышения интеллектуального уровня и мировоззрения в целом.

Иной подход к пониманию образования обусловлен тем, что мы живем в **информационном обществе.** Качественный скачок в развитии новых технологий повлек за собой резкое возрастание потребности в людях, обладающих нестандартным мышлением, полное раскрытие способностей и талантов которых важно для всего общества в целом. Для удовлетворения этих потребностей очень подходит **дистанционное, открытое образование**. Появление **дистанционного образования** связано с развитием постиндустриального общества, главной характеристикой которого является информация. Принципиальная новизна этого обучения в новых дистанционных образовательных технологиях. Дистанционные образовательные технологии проникают в «прямые формы обучения» (лицом к лицу, очная форма обучения) на различных уровнях образования.

Дистанционное образование характеризуется тем, что оно осуществляется с помощью почтовых служб, радио, телевидения, телефона, спутников, электронной коммуникации. С ограниченным количеством личных контактов обучающихся и преподавателя или вообще без контакта. Обучение осуществляется путем передачи учащимся через средства связи специально подготовленных печатных, аудиовизуальных или электронных учебно-методических материалов.

Как мы видим, главный принцип дистанционного образования – это деятельность обучаемых на расстоянии от обучающего, то есть педагогическое

обучение возможно с минимальным количеством обязательных занятий или вовсе без них. Основным звеном в реализации новых дистанционных образовательных технологиях являются институты и кафедры. Именно здесь находятся «носители знаний», которые формируют содержательную основу электронных учебных материалов и используют их для обучения. Для организации работы по созданию электронно-учебных материалов и методической помощи преподавателям, в процессе их подготовки, на кафедрах создаются методические лаборатории.

Дистанционное обучение является наиболее эффективным. Об этом свидетельствует тот факт, что дистанционные образовательные технологии проникают в «прямые формы обучения» (лицом к лицу, очная форма обучения) на различных уровнях образования.

Появление дистанционного образования связано с развитием постиндустриального общества, главной характеристикой которого является информация и высокие технологии.

Постулатом технологического подхода служит утверждение, что основой образовательной системы является высококачественная и высоко технологическая информационно-образовательная среда.

Технократический (технологический) подход отличается информационной насыщенностью, которая достигается за счет компьютеризации обучения. Она заключается в том, что традиционные простые средства производства, доска, мел, бумага, ручка и даже элементарные ТСО заменяются на компьютерные средства. Но компьютер следует считать систематизирующим, но не единственным, а одним из системы средств обучения, применяемых на занятиях.

Его применение следует рассматривать во взаимосвязи с другими современными техническими средствами обучения такими как телевидение, видеотехника. Главное достоинство компьютера в том, что с его помощью можно моделировать объекты и процессы. Компьютерные технологии в образовании обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию содержания и процесса

обучения учащихся, их самостоятельную деятельность, высокую наглядность обучения, а так же развитие творческих способностей учащихся.

С точки зрения **религиозно-схоластического подхода** человек – одушевленное существо, следовательно, нужно заботиться о своей душе, природе, других людях, думать о смысле жизни, о том, что будет после нее. То есть меняются приоритеты, если при технократическом подходе главное свойство человека - информация, то **в религиозно-схоластическом -** одушевленность.

Новые социально-экономические условия привели к тому, что профессиональное образование стало рассматриваться как многоуровневое и непрерывное. Оно направлено на достижение всеобщей профессионализации общества, удовлетворения потребностей личности в дифференцированных образовательных услугах, что определяет его приоритетность в политике государства.

Система **многоуровневого непрерывного образования** представляет собой совокупность систем профессиональных образовательных программ и государственных стандартов начального и среднего профессионального образования и профессиональной подготовки, сети реализующих их профессиональных образовательных учреждений, образовательных подразделений предприятий, а также органов управления профессиональным образованием. Профессиональное образование рассматривается не как жестко централизованная система образования, а как содержательная основа профессионального образования в обществе. Она направлена на формирование элементарной и функциональной профессиональной грамотности населения, на овладение различными навыками, в том числе творческого характера, мировоззренческими и поведенческими качествами, общей профессиональной культурой.

Личность, согласно этой концепции, должна выбирать профессию и специальность в соответствии со своими способностями, интересами, запросами. Сущность многоуровневого непрерывного образования в том, что оно

обеспечивает стадийное формирование и обучение специалиста. Ее характерные черты интегрированность, интенсивность. Процесс образования делится на стадии, циклы, законченные этапы обучения, дающие возможность после завершения учебы получить документ об образовании и квалификации для трудоустройства или, в случае необходимости, продолжить образование

Образованию в развитии личности отводится решающая роль, поэтому возникает проблема инновационного подхода к образованию. Образование вообще и инновационное в особенности является процессом социокультурного становления и развития личности. Интериоризация культуры является одновременно и экстериоризацией личности культурных способностей. Цель образования – создание условий адекватности указанных двух процессов, превращение их в единый культуросообразный процесс. Функцией образовательной системы является воспроизводство культуры. Иными словами, при помощи образования человек способен войти в целостное бытие культуры. Новые социальные потребности общества влекут за собой инновационные процессы в образовании. Ему способствуют также определенные финансово-экономические условия. Основные признаки «инновационного» образования:

- В него включаются и начинают детерминировать неклассические и постнеклассические типы научной рациональности;

- Формирование культуры системного мышления, мировоззрения, направленного на гармонизацию отношений человек – общество - природа;

- Содержание и методы, ориентированные на освоении методологии творческой созидательной деятельности;

- Формирование и развитие нравственности, духовности, социальной ответственности как факторов профессионализма.

В развитии современного образования инновационные процессы являются закономерностью. Более того, функционирование системы непрерывного образования невозможно без инновационных процессов, где «нововведение-раелизация» выступают в качестве центрального связующего звена между

различными типами и формами деятельности. Выделяют два типа инновационных подходов к обучению:

- инновации – модернизации, видоизменяющий учебный процесс, направленные на достижение гарантированных результатов в рамках его традиционной репродуктивной ориентации.
- инновации – трансформации, приобретающие учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организационно поисковой учебно-познавательной деятельности.

Инновационный подход к образованию влечет за собой его изменение и реформирование.

В нашей стране кризис образования имеет двойную природу. Во-первых, он является одним из проявлений глобального кризиса образования. Во-вторых, он идет в обстановке и под мощным воздействием всеобщего кризиса государства. Несомненно, мощь государства зависит от образования, так как именно оно должно обеспечивать необходимый «культурный сдвиг».

Новой парадигмой для развития образования является непрерывное образование, главный смысл которого – постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни, что влечет за собой процветание общества. Сегодня развитие общества характеризуется вниманием к миру личности, персоналистическими тенденциями в культуре в целом и в образовании в частности.

В распространенном понимании непрерывного образования на передний план выдвигается преемственность звеньев его схемы. Однако при акцентировании на личность центр смещается: подчеркивается непрерывность образования в мире личности, то есть именно то, что позволяет осуществлять средствами образования собственные ее устремления. Ясно, что образование должно быть личностно – ориентированным. Такой вывод позволяет сделать персоналистические тенденции в культуре в целом и в образовании.

Рассмотрению обозначенных проблем философии образования и посвящена данная дисциплина.

Целью курса является освоение студентами основных концептуальных положений философии образования, выявление объективные тенденции формирования специфически личностных способностей индивида в процессе образования.

Задачами курса являются осмысление теоретических вопросов процесса образования; изучение взаимоотношения образовательных уровней, спроектировав парадигмы перехода к непрерывно образующемуся обществу; выявление значения и направления воспитательной профилактики девиантностных тенденций молодежной среды.

Место дисциплины в профессиональной подготовке студента. Философия образования - это наука, область философского знания, имеющего своим предметом образование. Современные философы образования подчеркивают значимость философии образования для педагогов, определяя её специфику в этом плане как

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

Вместе с тем, философия образования в России находится в процессе формирования, с трудом определяя свои границы и специфику в контексте мощно институциализированной в советский период и встроенной в российский социум и культуру педагогики.

Философия образования связана с такими дисциплинами, как философия, педагогика, психология и др.

Задача философии состоит в концептуальном воссоединении всего массива накопленных знаний.

В результате освоения дисциплины студент должен знать основные категории философии образования; философские характеристики сферы образования, его онтологические и социальные основания; аксиологическую природу философии образования; вопросы модернизации и реформирования современного образования.

Должен уметь оперировать основными категориями философии образования; характеризовать современное состояние исследований по базовым философским проблемам.

Должен владеть навыками дискуссии и полемики, а также аналитического мышления, позволяющими ему принимать участие в обсуждении вопросов, связанных с философией образования и смежными дисциплинами.

Учебное пособие предназначено для студентов очной и заочной формы обучения при изучении основного курса «**Философия образования**».

Данное учебное пособие соответствует программе курса для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Учебное пособие состоит из двух модулей, содержание которых логически и последовательно выстроено с целью раскрытия исходных понятий такого современного научного знания как философия образования.

В первом модуле рассмотрены проблемы спецификации генетических предпосылок процесса обучения, определена социальная философия понятия «образование», перспективы развития образовательного общества, вопросы образования личности как рассмотрены с точки зрения социально-философской проблематики.

Категории и понятия, относящиеся к исследуемым в учебном пособии проблемам, могут быть с достаточной полнотой осмыслены лишь на

междисциплинарном, интегративном уровне, основанием для которого может служить только общефилософская методология.

Содержание учебного пособия дополнено подробным глоссарием, в котором помещены основные понятия и категории философии образования.

Модуль 1. Философские представления о сфере обучения и образования

Тема 1. Онтология и гносеология философии образования

Прежде всего, необходимо проанализировать формообразующее (структурообразующее) понятие «образование». От того, насколько адекватно мы будем употреблять термин и понятие «образование», зависит конструктивность всего спектра исследований в области теории и практики образования, его специфическое (differentia specific) и общестратегические установки.

Это важно по отношению к любому термину и понятию, но в особенности - к образованию, ибо последнее «укутано» в массе наносных обыденных значений, далеких от истинно-научного. Важно, чтобы не получилось так, как если бы стали требовать, чтобы качество сладости творожной массы было учтено при определении физического понятия «масса». К сожалению, с «образованием» так бывает, когда его отождествляют с «обучением» (обучаемостью), простым внедрением в сознание основных нравственных, художественных, гражданских и т.д. категорий (установок, принципов, ценностей…).

Трудности увеличиваются из-за того, что в качестве своих подчиненных («снятых») моментов образование действительно содержит все вышеуказанное. Но, во-первых, в «образовании» содержится не только это, но и еще многое другое, а во-вторых, все это иное содержится не как механически составляющее образования, а как моменты его органического целого. Хорошо по этому поводу сказал Козьма Прутков: « Антонов есть огонь, но нет того закону, чтобы огонь всегда принадлежал Антону».

Ответ на вопрос о том, «что такое образование?» кардинально отличается от ответа на вопрос: «сколько будет дважды два?» или «Нужно ли владеть классической исторической культурой?». Ни простых, ни быстрых ответов здесь

дать нельзя, «Служенье муз не терпит суеты». Обратимся здесь справочной литературе и посмотрим, как там трактуется «образование».

«Образование», считает В.И.Даль[1], восходит последовательно к «образу», к превращению некоего или нечто, не имеющего формы (образа) в имеющую форму или образ. Далее, процесс образования связан с приданием этому некоему или нечто образа из некоторого «сырья», процедура своего рода «отесывания» обтесывания), «выделывания» вплоть до: «обработать (поле)», придать чему-либо должный вид. Данным уточнением подчеркивается, что образование есть не просто любое преобразование, а изменение предмета, системы, или самоизменение человека в соответствие с Образом, т.е. с идеалом. Здесь термин и понятие «образ» близко по смыслу с термину и понятию «образец» (по др. - греч. «парадигма»), или «модель», «лекало».

Далее. Само же движение субъекта образования есть процесс обретения истинного статуса («сделанного», «сложенного», «составленного»). Иными словами, «Образ (образец)» есть подлинное, а снимок с него, копия есть «образованность». Иными словами, образовать - значит, возвысить нечто или Некоего до Образа, в конечном счете, до Бога. С логической точки зрения, это выглядит как: «Устраивать, учреждать, основывать, сводя в единое целое»[2].

Таким образом, ближайшее понимание образования должно исходить из того, процесс формирования («придание формы», завершенного вида) есть оформление в целостность, в некоторую культурную завершенность. Последнее может быть правильным или нет, истинным или ложным, нравственным или безнравственным, прекрасным или безобразным. - При всей своей содержательной вариативности характеризуемое образование (в данном случает под образованием имеется в виду состояние любого качества: социального, политического, экономического, духовного и т.д.) субъективно инвариантно по форме. По отношению к образованию личности, во всех этих указанных

[1] Толковый словарь великорусского языка Т.П. М.1999.С. 613-614.
[2] Там же. С.613.

отношениях качество ее образованности может быть представлено как культурная целостность или форма.

Повторяем, разумеется, в данном виде речь пока идет не об образовании в трактовке Закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», в смысле социокультурной и даже природной конституционализации, завершении генетического цикла. В этом смысле можно сказать об образовании политической партии, коммерческой или производственной структуры, научной школы, религиозной общины и т.п.

В данном случае мы специально обращаем внимание на полный охват всего спектра возможных типов «образования»: политического, экономического, научного, религиозного, К этому можно добавить еще примеры в плане указанной специфики, но суть ясна. Образование – это процесс обретения статуса целостности.

Что же касается образования как общественно-государственного процесса, связанного с формированием личности, то здесь этимология термина раскрывает нам следующие этапы такого «целостнообретения», исходя из анализа соответствующих статей словаря В.Даля. - Первое образование – рождение; второе – крещение; третье – отпуск под венец. Разумеется, сегодня выделяется несколько форм («стадий») генезиса образования личности. Наиболее перспективной нам представляется генетическая теория, выделяющая объективные этапы становления личности в зависимости от степени социально-конструктивной способности к деятельности.

Из сказанного можно сделать следующие выводы:

Образование есть процесс целенаправленного становления и развития личности, адекватного историческим типам (стадиям, формам) общественной и индивидуальной культуры. Критериями образования и образованности личности являются сформированные обществом идеалы как модели (образцы, алгоритмы) развитости человеческих способностей. Эти способности есть относительно устойчивые установочные структуры, выражающие основные формы

деятельности (отношения) человека к окружающему обществу и природе. Со времен древних греков их насчитывают четыре: Интеллектуальные, нравственно-духовные, эстетические, пластические (физические).

Кстати говоря, актуальность исследования В.И.Даля подтверждают и современные информационные издания: «Образование – процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях и умениях, творческой деятельности, эмоционально-ценностном отношении к миру; необходимое условие деятельности личности по сохранению и развитию материальной и духовной культуры. Основной путь получения образования – обучение и самообучение»[3].

Информационная сумбурность данного энциклопедического определения, вместе с тем, абстрактно правильно намечает стратегию. В ее основе лежит инновация – «развитие и саморазвитие личности». В конечном счете, образование – циклы личностного движения.

При раскрытии указанных тезисов, прежде всего, хотелось бы подчеркнуть, что основной массив литературы по проблемам образования конца XX – начала XXI веков чрезвычайно пестр по своим исходным, базисным установкам. Что такое образование как социальный или социально-культурный феномен? – Система эффективного обучения? – То же, плюс воспитание? – То же, плюс организация процесса, институциональная часть, управление, социальная поддержка, или даже, включая психологический климат и т.п.?

Уже здесь, в самом начале разговора об образовании, «пробегая» общие, казалось бы, всем понятные вопросы – «ради экономии» (непонятно, правда, чего) мы оказываемся в положении людей, которые собрались что-то сделать, но кроме благих пожеланий и абстрактных намерений ничего не имеют. А может быть, мы похожи на тех путников, которые собрались в путь, но не выбрали дорогу, маршрут. Что они создадут и куда они придут – большой вопрос. Конечно, Земля

[3] Большой энциклопедический словарь. СПб. 1999. С. 826.

круглая, говорил Бравый солдат Швейк. И если следовать его совету, то из Москвы в Петербург, или из Петербурга в Москву можно попасть и через Рио-де-Жанейро. Но если движение по поверхности земли – процесс непростой, то исследование образование тем более непростое занятие, при котором следовало бы руководствоваться другими мудрыми словами: служенье муз не терпит суеты.

Итак, первый вопрос, который следует решить – это вопрос о том, что такое образование (как государственный и общественно-исторический процесс и социокультурный феномен), отнюдь не сводящийся к вышеперечисленным моментам (обучение, воспитание, генерация…). Общество и все мы явно поторопились дать простое определение образование в законе «Об образовании в Российской Федерации».

И этой простотой, которая – по крайней мере, в делах государственных – не есть лучшее качество, создали себе проблему. Обозревая современную литературу диву, даешься: до чего же мы боимся распроститься с фетишом простой грамотности и эрудированности и мечемся в определении понятии образования по всему континууму от «обучения» до некоей «виртуальной реальности».

Перед нами все время маячит идеал отыскания какой-то «таблицы умножения», с помощью которой мы раз и навсегда решали бы все могущие возникнуть вопросы. Но, увы, с помощью таблицы умножения и иных простых арифметических действий можно лишь начислить зарплату, или посчитать доходы, но никак не определить что такое зарплата или доходы (показать понятие зарплаты или доходов), т.е. - какова их природа.

С точки зрения строгой логики, обучение, воспитание… не являются образованием. В лучшем случае они являются источником, предпосылкой образования, а не им самим. И тем более не его сущностью. Данная разница, наверно, так же понятна без особых разъяснений, как ясна разница между источником, предпосылками и самим фактом.

Но что же тогда есть образование? Образование, с нашей точки зрения, есть «образ» или уменьшенная и одновременно модифицированная копия общественной культуры, которую индивид, человек формирует («образует») у себя в процессе своего жизненного формирования и развития. Или более строго: образование есть способ производства и воспроизводства системы взаимодействия: «личность – общество». В этом смысле образование и формируется обществом и личностью и является его ресурсным базисом, функционирование которого обеспечивает государство. Можно сказать по этому поводу еще короче: образование есть универсальная форма развития человеческого общества.

Здесь, конечно, возникает необходимость различения между образованием вообще и его этапами, формами и т.д. Но это дает нам возможность более конкретно поставить вопрос о том, что нужно сделать, чтобы превратить человека из «кусочка» природы в «кусочек» культуры (общества)? Вот здесь все и встанет на свои законные места: и обучение, и воспитание, и социализация, и морально-нравственнные, эстетические нормы (которые отнюдь не сводятся к знанию их простых форм) и многое другое, о чем настроенный на быстрое проскакивание исследователь образования даже и не подозревает. А подозревать не мешало бы, если мы беремся за важное государственное дело.

Из сказанного понятно, что прилагаемые в последнее время к образованию эпитеты, например, «непрерывное», строго говоря, являются лишь конкретизацией или спецификацией самого понятия «образование», изначально содержащиеся в нем как его внутренние скрытые от простого взгляда потенции. Более того, хотелось бы указать на то, что «внутри» понятии образования скрыты основы и другого его феномена – инновации. Строго говоря, образование невозможно без самореализации (с точки зрения обучения – без внедрения знаний), Иными словами, образование есть не просто освоение личностью или каким-либо социумом тех или иных идеалов (моделей, теорий…), но само освоение проходит в форме реализации этих идеальных или виртуальных форм.

Отсюда, образование содержит в себе не только теоретические, но и практические компоненты. Непрерывность и инновационность являются и основными характеристиками образования и его базисными, движущими факторами[4].

Что же нового принесло третье тысячелетие – эра образования, науки и культуры – в само образование как объективное явление и в понятие образования. Прежде всего, образование, как и любое другое явление, становится и интернациональным и глобальным. Нами имеется в виду далеко не в первую очередь здесь техническая сторона: компьютеризация, информатизация, Интернет и т.п. Это – совсем внешние моменты. Более содержательными моментами образования, хотя так же достаточно внешними, являются свобода выбора источника знания, преподавателя (тьютера), формы обучения. Еще более содержательными характеристиками образования и его моментами являются системы совмещения разных специальностей, так называемое второе образование. Наконец, крайне важна сегодня система дополнительного или продолженного (перманентного, континуального, «пожизненного» – синонимы) образования.

Последнее – дополнительное образование – позволяет человеку адекватно жизненным потребностям свои мировоззренческие структуры, кроме естественного процесса пополнения своих знаний и всего инфраструктурного, что с этим связано.

Вместе с тем, самое главное, что позволяет осуществить современное, открытое образование – создать ситуацию самоактивности и самоответственности личности. Впервые в истории личность оказывается в ситуации полной свободы в выборе форм своего образовательного становления и развития и вместе с тем в ситуации полной ответственности за результаты своих действий. Свобода от абстрактной «очности» образования (классические лекции, семинары и т.п.), оказывается фактором, формирующим острую потребность в

[4]Аношкина В.Л,,Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее. Ростов-на-Дону.2002 .С.14-16.

реальных, конкретных очных контактах с преподавателем по поводу реальных же конкретных вопросов. Коллективность и даже виртуальность обучения превращается в индивидуальную конкретность в каждом фактическом случае. Данный тезис требует конкретного развития, Но это – уже предмет дальнейшего более развернутого разговора.

Продолжим характеристику понятия и основных характеристик образования. - Современное образование приобретает не только инновационную характеристику, но и инновационный или инновационно-общественный статус. Последнее означает, что образование, понятое как способ развития личности и общества выступает в качестве основного органического формообразующего момента и в этом смысле придает обществу такой же желательный и искомый социокультурный статус.

Новый этап, в который вступает человеческая цивилизация, делает образовательную сферу приоритетной. Необходимым условием нормального общественного развития становится опережающее развитие системы образования, сочетание в ней традиций и гибкости.

Тем более это важно на нынешнем переломном этапе развития России. Именно образование призвано проложить дорогу новой социальной, экономической, правовой и политической культуре, сделать общество открытым и многомерным, динамичным и чутким к традициям. Нам предстоит заслужить право, чтобы о нас сказали: российский преподаватель выиграл историческую битву за новую - великую, процветающую и свободную Россию[5].

Поиски мыслителями прошлого образа идеального государства – мы намеренно употребляю здесь термин «образ», акцентируя на социкультурном, а не на просветительском понимании образования – постоянно вращались и как бы спотыкались, «зацикливались», останавливались на источнике - nature naturals – этого идеального государства как формы организации общества[6].

[5] Послание Президента В.В.Путина Федеральному Собранию РФ. М. 2013.
[6] Аристотель. Политика. // Сочинения: В 4-х т. Т. 1.С.115-122.

Это очень мало получалось, ибо при просветительском подходе будущее конструировалось метологически из положительных черт настоящего, из «плюсов» современного общества. При этом забывалось, что плюсов без минусов не бывает. Будущее в прямом смысле топилось в настоящем, точнее: в его приукрашенных формах. Иными словами, генетическая форма общества представлялась элементом развитого. Проще говоря, его частью. Еще, проще говоря,- утопически-гуманитарное представление об обществе и его природе было позже пролонгировано в механически-генетическое представление о человеке так, будто человек в своем начале это рука или нога, затем, сердце, печень, или мозг, иные внутренние органы. Ведь легче всего - а именно так мыслит себе любую ситуацию примитивное обыденное сознание – думать, что целое вырастает из какой-либо одной его, пусть даже главной части, или из их механической совокупности. Кстати говоря, этого не избежал по существу своему и Гегель. Для него генезис идеального оставляя идеалом генезиса. Прекрасная мысль о том. Что Идея есть процесс, взятый вместе с результатом не получила своего органически-законченного выражения. Реальным субъектом развития оказался виртуальный абсолют – предполагаемое первоначало как некоторая абстракция бытия ПОДВЕРГАЕМАЯ СРАЗУ ЖЕ АБСТРАКТНОМУ ОТРИЦАНИЮ. Из этого получается нечто, в конечном счете, реализованный идеал – Идея[7].

Слабость всех этих простых рефлексивных моделей общества вытекала из одного простого факта – не указывалось**, как** ОБРАЗУЕТСЯ общество, **как** оно формируется, при согласии в том, что общество и личность есть две стороны одного и того же. Теперь спроецируем эту аналитическую парадигму на образование, и мы получим ту же картину в миниатюре.- Говорят о понятии образования, говорят о технологиях образования, о способах его организации и обо всем остальном методологически подобном. Не говорят лишь о

[7] См. Гегель Г. Феноменология духа. – М.: Наука, 2000.С. 468-470; Резванов С.В. Мировоззрение: философия социальной культуры. Ростов н/Д. 1995. С.197.

возникновении образовании как о данном, т.е. постоянно имеющемся в наличии факте и процессе, и – об этом не говорят вообще, нет даже намека на креативный потенциал и тенденцию образования – ***о том, что образует*** образование? А образование то образует общество. Вот такая история.

Следующая история связана с соотношением понятий «образование» и «культура». С точки зрения ряда авторов латинский термин «культура» означает как «возделывание» и «развитие», так и «образование» и «воспитание». Религиозные авторы[8] полагают, что этимогенез термина «культура» восходит к религиозному термину «культ». Приведем цитату: «Создав человека, Бог поместил его в раю, повелев возделывать и хранить Свое творение» (Быт.2, 15). Элемент «культности» – превознесения является весьма важной характеристикой «возделывания», выводя последнюю из области материального бытия в область духовного. Здесь культура конкретизируется в плане одухотворенности, «вдыхания» Духа в материю. Религиозное мировоззрение позволяет специфицировать ряд важных аспектов. Укажем здесь на некоторые из них.

1. Церковь помогает «культуре переступить границы чисто земного дела».
2. Преемственность и сохранение духовных традиций и духовного наследия.
3. выступает против «темных сил и начал» - колдовства, магии, злоупотребления психоактивными веществами.
4. Определяет истинность творчества, когда оно «способствует нравственному и духовному преображению личности.
5. Утверждает многообразие и единство Истинных культур.
6. Наконец, что самое главное, утверждает подлинно культурное призвание – **«возделывать души людей».**

[8] см. напр., Основы социальной концепции русской православной церкви. Приложение к газете «Церковный вестник» 2002,разд. Х1У.2, Х1У.3.

Резюмируя сказанное, подчеркнем следующее. Образование, особенно адресованное детям и подросткам, призвано не только передавать информацию. Возгревание в юных сердцах устремленности к Истине, подлинно нравственного чувства, любви к ближним, к своему отечеству, его истории и культуре – должно стать задачей школы не в меньшей, а может быть и в большей мере.

Весьма важно раскрыть природу упрощенного (обыденного) представление об образовании, прежде всего об образовании как суммы внутренне не связанных компонентов:

1) социальных потребностей общества:

2) форм контроля государства:

2) социальных качеств личности.

Чаще всего обыденное сознание отождествляет образование с обучением, иногда добавляется еще и воспитание. При этом им забывается, что такие компоненты как: воспитание – обучение – социализация - тренинг – коррекция – аттестация, а так же адаптация – инновация - персонификация – модернизация – аутотренинг…, строго говоря, относится к образованию не в меньшей мере, чем обучение или воспитание. Более того, мы не зря поставили многоточие, так как количество данных компонентов неограниченно и их перечисление может быть продолжено до бесконечности. Но главное, что по отношению к образованию все они - предпосылки.

На самом же деле, образование – регулируемый государством и гражданским обществом процесс активного социокультурного (а не формально-просветительского) становления и развития личности.

Образование выступает как система взаимодействия личности и общества в процессе, которого происходит:

1) освоение личностью исторической культуры;

2) изменение действительности на основе освоенной культуры;

3) обогащение - вследствие этого - самой культуры;

4) Одновременно с (3), самоизменения личности.

Указанные социальные потребности общества и социальные качества личности есть лишь предпосылки образования.

Предпосылки могут быть, а образование может и не быть. Пример не за горами: богатейшая историческая культура России и не основанное на ней образование и его результат - примитивный культурный статус современной личности. Нельзя забывать, что образование и образованность – две стороны одного и того же.

Отсюда, само образование личности есть способ превращения первого во второе. Последнее и есть, строго говоря, образование, типы которого:

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

2) формально–информационный, суть которого – создание и пополнение банка данных;

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

С формальной же точки зрения система обучения (не образования!!!) в контексте указанной концепции должна естественно быть:

1) социокультурно адаптированной, т.е. конкретизированной к образу современного поколения (я специально обыгрываю здесь слово образ, синонимичное образованию);

2) открытым, с точки зрения предоставления многообразных возможностей для самоформирования личности;

3) инновационно-непрерывным, соответствующим цикловым изменениям развития общества, государства, личности, информации…

Следует специально сказать об открытом обучении.

Его преимущества:

1) соответствие меняющимся потребностям и ценностно-мировоззренческим ориентациям личности;

2) мобильность по срокам, порядку, формально-юридическим способам завершения обучения и получения удостоверяющего документа;

3) возможность реализовать принцип практиориентированности, совмещения учебы с работой;

4) неограниченность при изменении места жительства и т.д.

Исходя из гражданскоцентричного понимания природы образования. Следует сказать, что сила российского образования – государственность. С самого начала это ввело образование в разряд социально-гуманитарных и социально-культурных ценностей, реализация которых обусловлена:

1) системой правовых норм;

2) государственным финансированием всего образовательного цикла, а не только обучения.

В процессе формирования современного общества, естественно, формировалась его нормативно-правовая база. В силу, в том числе и объективных причин Конституция Российской Федерации, Гражданский Кодекс, законы об образовании содержали по отношению друг к другу некоторые противоречия. Попытка снять с федерального бюджета часть нагрузки привело к созданию ряда Кодексов (бюджетного, налогового). Они оказались выше по статусу, чем отдельные законы об образовании. Да и последние реализовывались далеко не в полной мере (до трети статей «не работало»). Прибавим сюда еще и региональные законы, касающиеся образования, и мы получим весьма хаотическую правовую картину. Возникла идея создании Кодекса законов об образовании, чтобы оперативно смягчить ситуацию.

На региональном уровне готовились и принимались нормативные акты с целью улучшения общественно-политического климата в отношении образования. Так, в Ростовской области было принято три Постановления Администрации области: 1) «О поддержке государственной высшей школы»; 2) «Программа

совершенствования среднего профессионального образования»; 3) «О целевой контрактной подготовке». Готовиться Постановление о развитии начального профессионального образования.

Под руководством региональных органов управления образованием активно создаются федеральные и региональные экспериментальные площадки, призванные служить полигонами для апробации новых и инновационных методик, прежде всего - моделей непрерывного профессионального образования.

Современное образование – на рубеже. Организация механической затраты часов уступает место принципу оценки образованности, точнее: определение уровня образовательной культуры. Здесь три главных компонента: новационность, непрерывность, открытость (доступность).

Учить «с голоса» сегодня уже не только несовременно, но и невозможно. На смену одним лишь конспектам, учебникам, простейшим ТСО (техническим средствам обучения) должны придти универсальные образовательные информационные комплексы. Суть их в создании для обучающегося адекватной понятийно-культурной среды: 1) информационного; 2) консалтингового; 3) практического (опытного); 4) тренингового плана).

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

2. Обучающийся должен иметь различные виды «помощи»: авторские лекции; консультации; круглые столы; интервью; дополнительные источники информации с руководством по их использованию, и даже модели конструирования собственных программ и учебного продукта для т.н. «продвинутых обучающихся.

3. По-прежнему актуален практикум. Он – прообраз инноватики.

4. Наконец, достаточно новая для нас проблема – тренинг. В жизни все время приходится сталкиваться не с «лабораторными» ситуациями – на стыке штатного и нештатного. И привыкший мыслить по логике «дано ровно столько, сколько требуется доказать», когда доказывать приходится больше (или меньше), чем дано. Этой инновационной способности надо учить уже на школьной и студенческой скамье.

Прежде всего, непрерывное образование – не значит «непрерывно-неотрывное от школьной или студенческой скамьи». Наоборот, чем чаще будет обучающийся отрываться от прописных истин, от чтения и абстрактных размышлений о всеобщем и окунаться в практику жизни, тем лучше будут развиваться его познавательные способности, т.е. способности использовать изначально усвоенные знания на практике – (инновационный компонент), осознавать специфику потребности в новых знаниях и реализовывать способности и навыки доступа к ним. Особенно это относится сегодня к системе дополнительного образования, где цикл становления 3-5 лет (иногда меньше), а цикл переобучения: в развитых странах 3-6, а у нас 11-14 лет. Короче говоря, вся система образования должна быть нацелена на непрерывную реализацию знаний в производственно-практической деятельности. И в этом суть непрерывного образования.

Министерство образования и науки РФ реализовывает проект Института (институции) открытого образования. Лежащая в его основе идея – расширить рамки аудитории. Сделать лекции любого преподавателя доступными любому студенту. Технологии открытого образования – отдельный разговор. Но главное в снятии «местечковой» замкнутости, ведомственного псевдопатриотизма по принципу: «а у нас лучше всех». Через Интернет открывается весь пакет прикладных программ, и студент может выбирать любой вариант учебного курса, получая сертификат в региональных «опорных» вузах – региональных центрах открытого образования.

Интеграционные процессы, происходящие в мировом сообществе во всех сферах человеческой деятельности, затронули также систему высшего образования. В настоящий период формируется единое мировое образовательное пространство, выражающееся, прежде всего в гармонизации образовательных стандартов, подходов, учебных планов, специальностей в разных странах мира. Например, в 1997 году в Лиссабоне подписана Конвенция о признании дипломов высшего образования и о соответствии ученых степеней в странах Европы. В 1998 году в Париже министры образования Германии, Франции, Италии и Великобритании приняли декларацию по гармонизации европейской системы высшего образования

В ней отмечается, что открытое европейское образовательное пространство предполагает рост мобильности студентов и сотрудничества преподавателей университетов разных стран Европы, что, как ожидается, будет способствовать достижению гражданами успехов в выбранной профессии, улучшению системы трудоустройства выпускников университетов, повышению статуса Европы в сфере образования.

Россия с началом демократических реформ стала активно интегрироваться в мировое образовательное пространство через вхождение в планетарную сеть университетов, интернационализацию связей, гармонизацию учебных программ высших учебных заведений, создание предпосылок для взаимного признания документов о высшем образовании. Интеграция России в мировую образовательную систему осуществляется на основе международного сотрудничества с университетами США и Европы, реализацию проектов по обмену студентами, преподавателями и по предоставлению стипендий российским студентам для обучения за рубежом. Повышение мобильности студентов между странами Европы и России, развитие дистанционного обучения, овладение новыми информационными технологиями, разработку системы взаимозачета кредитов – все это впечатляющие факторы.

В процессе расширения сотрудничества российских университетов с зарубежными произошли существенные изменения в содержании учебных курсов и методах преподавания гуманитарных дисциплин, изменилась идеология образования, в основе которой лежит право граждан РФ на высшее образование и сам человек с его запросами и интересами. Наметились направления и приоритеты дальнейшего совершенствования высшего образования в целом:

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

В результате постепенной адаптации высшей школы Российской Федерации к требованиям глобальной демократизации, расширения гражданских прав и свобод будет происходить ее сближение с принципами организации высшего образования в развитых странах мира, и в конечном итоге процесс гармонизации в образовательной сфере приведет к установлению единой мировой системы высшего образования.

Теперь обратим внимание на следующую сторону вопроса.- В последнее время опять обострился интерес исследователей и педагогов- практиков к философии образования. На Ш Всероссийском философском Конгрессе (Ростов-на-Дону, сентябрь 2002 г.) функционировала секция философии образования. Ее работа обнажила коренной вопрос: что такое философия образования?

Укажем здесь на то, что сама философия образования может интерпретироваться с точки зрения житейской логики. Например, так же как философия жизни - в смысле философского отношения к жизни, философия природы в смысле философского отношения к природе и т.д. Во всех этих и им подобных случаях мы имеем дело с приставкой, своеобразной биркой, лейблом «философией» как «теорусом» (от др.гр.theus - бог, ores – знание). Здесь «знание о боге» означает возвышение над эмпирической единичной обыденностью, к некоторым обобщенным образам, суждениям пролонгированного характера, Иногда это называют еще непрагматическим (не-прагматическими) формами, отвлеченными рассуждениями о смысле жизни, «космическими» проектами, глобально-обощенными проектами полного и абсолютного переустройства мира. Ранее это квалифицировалось как утопизм.

В этом же контексте подчас трактуют и философию образования как различного рода рефлексивные рассуждения о целях и задачах образования.

Иной контекст кроется в философии образования, когда из нее конструируют особую дисциплину наряду с циклом психолого-педагогических и философских дисциплин. Намеренно придерживаясь стиля «дайджест» можно констатировать, что под философией образования понимают особую отрасль гуманитарного знания. Рассматривающую феномен образования в том или ином, но обязательно целостном аспекте. Появилось даже предложение о введении специального термина и понятия эдукологии.

Критика философии образования осуществляется в статье педагога”,В. Е. Климентьева в журнале “Педагогика”, 1994, № 6, с. 24-31. Ряд авторов, например, В. В. Краевский, считают неправомерным негативное отношение к возможностям

педагогике как науки со стороны представителей философского знания, ратующим за создание философии образования как особой научной дисциплины.

При этом В.В. Краевский ссылается на одного из современных отечественных философов: “Другие педагогические реалии требуют иные понятия об образовании, школе, формах преподавания и т.д.”, которые может дать только философия образования[9]. Такого же мнения придерживается Б.С. Гершунский[10]. В первом, и во втором случае, отрицается способность педагогики самой, самостоятельно дать новые определения своего предмета. Формирование новой науки на том же самом проблемном поле необходимо именно из-за того, по их мнению, что прежняя наука (педагогика) на этом самом поле оказалась методологически не состоятельной.

В подтверждение того, что некоторые ученые пытаются подменить философией образования педагогику автор приводит некоторые темы, обсуждавшиеся на 45-й конференции Американского общества философии образования (г. Сан-Антонио, США, 1989 г.): “Если исключить из проблематики, объединяемой в зарубежной традиции понятием “философия образования”, вопросы, не имеющие отношения ни к педагогике, ни к образованию, останется то, что в педагогической науке распределено по различным ее отраслям и дисциплинам: методология и история педагогики, дидактика, методика, теория воспитания”.[11]

Отрицание необходимости дублирования философией образования педагогику не должно, конечно, считает автор, приводить к другой, не менее ошибочной точке зрения, полагающей полное отрицание взаимосвязи философии и педагогики[12].

[9] Розин В. Философия образования: предмет, концепция, направления изучения // Alma-mater. Вестник высшей школы. 1991. № 1 С. 49.
[10] Гершунский Б.С. Философия образования (статус, проблемы, перспективы). М., 1992. С. 11.
[11] Там же. С.26.
[12] Грекова И. Методологические особенности прикладной математики // Вопросы философии. 1976. № 6. С. 113.

Не менее резко выступали против подобной практики, замечает В.В. Краевский, академики А. Д. Александров, А.Н. Крылов, Ю. А. Митропольский. Философия нужна для педагогики – педагогике необходим философский анализ, необходимо лишь четко определить его место и предмет, считает автор.

Итак, и недооценка философии для педагогики, т.е. сведение методов педагогического исследования к методам естественных и точных наук, равно как и подмена педагогики, философией, т.е. замена предмета педагогики на предмет одного из разделов философии – все это “ограничивает методологические установки, препятствуя разработке педагогической теории, которая объединила бы в единую систему все обилие полученных фактов”, - делает вывод В.В. Краевский.

Краткий вывод из всего проведенного В.В. Краевским исследования современных тенденций в сфере образования: непонимание предмета и методов внутри наук (педагогики, психологии, философии и т.д.), а также непонимание предмета и методов какой-либо науки представителями из другой науки порождает: 1) психологизм, философизм, сциентизм и т.д. в среде самих педагогов; и 2) становление психологии образования, философии образования и т.д. в среде специалистов не педагогов.Иную точку зрения на философию образования высказывает Ф.Т. Михайлов. Он “очищает” философию образования от неверного содержания и определяет содержание, на его взгляд, правильное. Затем он показывает невозможность этой правильно понимаемой философии образования. Во второй части автор показывает, что невозможность философии образования условна и, поэтому далее он определяет те условия, в которых, правильно понимаемая философия образования, все-таки возможна.

Правильно понимаемая «философия образования», по мнению автора, может лишь осуществлять “майевтическую” функцию по отношению к тем наукам, которые еще не создали фундаментальной теории собственного предмета, “вспомогая” им в этом деле. Эту возможную, но не необходимую для философии майевтическую функцию по отношению к педагогике, называемую некоторыми

именно философией образования, надо отличать от ошибочных, хотя и широко распространенных, представлений о философии как о неком самом высшем уровне обобщения педагогического опыта в теории или как о некой методологической основе для научного исследования педагогического предмета, так же называемых некоторыми философией образования.

Ошибочное представление о философии образования, как о неком высшем уровне в теории образования следует из неверного представления об отношении философии и других наук, в котором полагается, что у философии одна единственная функция – обобщая данные всех наук, формировать самые общие представления на мир, человека и его место в мире. Это заблуждение насчет философии коренится в ошибочном понимании генезиса отдельных наук, заключающемся в мифе об “отпочковывании” различных наук от философии в процессе истории человечества, а потому и нуждающихся, в силу собственной ограниченности, в некой отличной от них самих науке (философии) для сведения (синтеза) этого многообразия частных содержаний в единое знание о мире, человеке и т.д.

А по существу, считает автор, основание ошибочного представления об обобщающей роли философии заключается в отрицании у философии собственного предмета и в отрицании у других наук способности своими силами определять самые общие определения своего предмета. Именно это непонимание философии и теоретического познания обуславливает считать, что философия занимается обобщением чуждого ей материала, т.к. своего нет и, что сами частные науки нуждаются в философии для определения самых общих теоретических положений о своем предмете, т.к. у самих (наук) средств нет.

Таким образом, в этом мнении выявляются противоречия: философия, не имеющая никакого дела с предметом какой-либо отдельной науки, в состоянии определить его всеобщие определения, а любая наука, изучая свой предмет, не в состоянии определить самостоятельно, собственными силами фундаментальные определения собственного предмета. Данное противоречие, таким образом,

скрытым образом заключено и в представлении тех, кто считает, что философия образования есть самый общий уровень теоретического осмысления предмета педагогики.

Но в том-то все и дело, что это “вечно пребывающее в вещах”, т.е. **всеобщее во внешнем для мышления предмете** не есть предмет философии, восклицает автор! А потому философия не может быть, и не является “обобщательницей” для других наук, например, с целью определить один всеобщий закон всего. У философии свой собственный предмет: “И только *всеобщее, пребывающее* во всем без исключения, было, есть и пребудет предметом философии”.

Это заблуждение насчет философии возникает из-за того, что в момент кризиса фундаментальной теории, внимание теоретиков невольно обращается на логические проблемы мышления. Т.е. во время “научных революций” внимание теоретиков привлекает ограниченность не только самих средств мышления (или мер мышления, как называет их Ф.Т. Михайлов), которые задают предметные смыслы в рамках той или иной науки, но и ограниченность самих способов рассмотрения этих средств мышления.

Как великое достижение теоретической мысли считается, например, сформулированный в физике Нильсом Бором “принцип дополнительности” - новый принцип связи средств мышления. И именно из-за того, что это достижение теоретической мысли вообще, этот принцип стал усиленно и успешно применяться для связи средств мышления сразу во многих других науках, обеспечивая им преодоление собственных теоретических тупиков. Но ошибочно будет полагать, что рассматривать и преобразовывать способы рассмотрения средств мышления в какой-либо частной науке – это дело философии.

Вот здесь-то автор и подходит к определению правильного, на его взгляд, отношения философии с другими науками, отвечая на вопрос, почему невозможна сейчас философия образования. Она невозможна из-за того, что фундаментальной теории образования в педагогике до сих пор нет, а это необходимо, т.к., чтобы выявлять генезис особенных (педагогических) в своей

предметности всеобщих форм мышления, эти всеобщие формы мышления как особенные уже должны быть определены самой педагогикой в фундаментальной теории образования в процессе целенаправленного, преобразующего теоретического.

Для тех наук, которые еще не дошли до создания фундаментальной теории собственного предмета, философия может осуществлять лишь майевтическую функцию.

То, что у педагогики не было до сих пор и нет сейчас фундаментальной теории образования, автор доказывает тем, что педагогика все еще не стала теоретической наукой – она “смыслодеятельное” познание, т.е. эмпирическое, т.е. у педагогики до сих пор отсутствует определение своего теоретического, а не эмпиристского предмета. “Доказывать данный тезис нет необходимости: с ним так или иначе согласны все пишущие об образовании хотя бы потому, что оспаривают все иные образовательные концепции”.

“Иными словами, - утверждает автор, - самые великолепные и глубокие педагогические размышления, проекты и концепции были все-таки результатом поиска педагогами общекультурной, *логически и теоретически фундаментальной,* основы для своей области знания и опыта… обсуждением всеобщей идеи учения и воспитания: теоретическим, исторически рефлексивным определением соответствующих этой идее целей, задач, операций и средств ее осуществления образовательными практиками”.

1. Философия образования, делает окончательный вывод Ф.Т. Михайлов, есть “в лучшем случае – философски рефлексивная критика эмпиризма в педагогической теории, но никак не часть таковой… Если же свою попытку реализовать эту “функцию” кому-то очень захочется назвать философией образования, хотя этого никак нельзя делать, то, ладно уж, можно и так назвать”. Данная мысль конкретизируется А.Я.Данилюком, который справедливо указывает на псевдоноваторские идеи, распространенные сегодня в

педагогике, взрастающие на благодатной почве исторического и теоретико-методологического нигилизма.

2. В частности, автор касается здесь и проблемы статуса философии образования, делая справедливое резюме о том, что если под философией образования понимать по сути «метафизическую» надстройку над теорией образования, «то педагогика оказывается излишней. Методолого-педагогический нигилизм направлен на вытеснение педагогики философией образования, он отказывает педагогике в способности концептуального осмысления инновационного педагогического опыта в контексте новой социокультурной ситуации и не видит возможности ее качественного развития. Для решения проблем современной педагогики предлагают отказать от самой педагогики, подобно тому как если бы головную боль брались лечить с помощью гильотины»[13].

Сделаем выводы.

1.Образование – процесс становления и модернизации (совершенствования) органического предмета-системы.

2.Образование личности – социальный процесс такого ее становления и последующего совершенствования (модернизации), который предполагает гармонизацию отдельных воспринимаемых из общества способностей (алгоритма деятельности) в неповторимом индивидуальном единстве.

3. Обучение. Воспитание, социализация, тренинг, мониторинг и т.д. – не составные части самого образования, а лишь его предпосылки.

4.Наиболее адекватно сущность образования раскрывается в «открытом образовании», позволяющем максимально мобилизовать субъективно-личностные факторы активности (самоактивности).

[13] Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону. 2000. С.92-93.

5. На настоящем этапе философия может способствовать созданию единой теории образования более всего в методологическом и социально-культурном аспектах.

Вопросы и задания

1. Дайте определение понятиям «образование» и обучение».

2. Дайте определение понятиям «философия и теория образования». Каковы грани единства и различия философии образования и теории педагогики?

3. Какова мировоззренческая функция философии в теории образования?

4. Приведите примеры общенаучного и конкретно научного уровней анализа философских проблем системы образования.

5. Какова связь философии и педагогики?

Тема 2. Образовательное общество в контексте социальной философии

С нашей точки зрения, человеческая цивилизация сможет выжить как образовательная цивилизация, а конкретные общества конкретных стран - как образовательные общества. Образование является ведущим социогенетическим механизмом, обеспечивающим развитие общественного интеллекта. Оно становится главным воспроизводителем «человеческого капитала» как двигателя наукоемких, образовательноемких, интеллектуалоемких технологий. Именно это заставляет рассматривать образование как высший приоритет в системе государственных целей.

Предпосылкой для перехода от наличных современных образовательных структур к непрерывно образовывающему обществу является то, что образовательная деятельность выходит далеко за пределы институциональной государственной системы образования в традиционной смысле этого понятия, а шире – о переходе от системы образования к образовывающемуся образовательному обществу, когда образование, действительно, по выражению Р.Даве, «переплетается с жизнью». Уже не только учебные заведения, но и другие институты общества начинают выполнять образовательные функции. Общество все более пронизывается образовательной деятельностью и находится в состоянии постоянного самообразования. Становятся привычными термины "образовательная среда", образовательное пространство", "обучающееся", "образовывающееся общество", которые означают: образование предназначено для всех, все учатся и хотят в течение жизни учиться, все умеют учиться и умеют учить. Образовательное общество - это общество, предоставляющее равенство образовательных возможностей и свободу выбора разнообразных форм обучения, предлагаемых как институциональным образованием, так и самой жизнью, каждому члену общества. Это принципиально новая ситуация, когда образование все больше перекликается с культурой.

В докладе ЮНЕСКО "Учиться, чтобы быть", подготовленном под руководством Э.Фора еще в 1972 году, нашла отражение тенденция и получила

развитие идея воспитывающего общества, в основе которой лежит необходимость единовременного учета социальных процессов образовательного порядка. Поскольку образование является не только средством, но и целью развития человека, оно должно "пропитать" собой всю его жизнь, охватить собой общество. Нужно, подчеркивают авторы доклада, выйти за рамки системы образования и работать с мыслью о концепции воспитывающего общества. Социальная система, которая признает за воспитанием соответствующие его значению место и ранг, заслуживает название "воспитывающего общества".

Концепция образовательного общества ЮНЕСКО, согласно выводам указанного доклада, зиждется на следующих принципах - тенденциях:

1. Понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, послешкольное, повторное и параллельное образование, объединяющее все его уровни и формы.

2. Включение в систему просвещения помимо учебных заведений и центров доподготовки формальных, неформальных и внеинституциональных форм образования.

3. Горизонтальная интеграция: дом - соседи - местная социальная среда - общество - мир труда - средства массовой информации - рекреационные организации, культурные, религиозные и т.д.; между изучаемыми предметами; между различными аспектами развития человека (физическим, моральным, интеллектуальным и т.д.) по ходу отдельных этапов жизни.

4. Вертикальная интеграция: между отдельными этапами образования (дошкольным, школьным, послешкольным); между разными уровнями и предметами внутри отдельных этапов; между разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути; между различными качествами развития человека (качествами «вневременного характера» - такими как физическое, моральное, интеллектуальное развитие и т.п.).

5. Возможность создания альтернативных структур для получения образования.

6. Учение в условиях разных поколений: в семье, в обществе[14].

М.Д. Карелли к числу этих гуманистических тенденций относит:

1. Признание большого разнообразия стилей учения, причем не менее эффективных по сравнению с традиционными.

2. Признание того факта, что образование, протекающее во внеформальных структурах (семье, социальных группах, с помощью масс-медиа), имеет то же самое значение, что и обучение в школе, и даже дополняет его.

3. Стремление к увязке всех форм институционального и внеинституционального образования с общественными потребностями.

4. Признание права на учебу независимо от социально-экономических условий, пола, социального статуса индивидов[15].

В связи с этим ЮНЕСКО уделяет большое внимание мерам, направленным на удовлетворение образовательных потребностей девушек и женщин, а также особых групп населения: лиц с физическими и умственными недостатками, маргинальных групп, беженцев.

Анализируя представленные тенденции, специалисты ЮНЕСКО считают необходимым интегральное планирование образования, сориентированного на глобальную концепцию образовательных процессов. Непрерывное образование они рассматривают как «средство связи и интеграции», позволяющее синтезировать ряд элементов в уже существующей системе образования, а идею образовательного общества как «основополагающий принцип организационной перестройки различных звеньев системы образования в направлении ее связи с жизнью»[16].

---

[14] Dave R.H. Foundation of Lifelong Education. Oxford. 1976.
[15] Barak R.J., Cannon R.S. Learning in the Open Society: Credit for Expirience. Cjnferences on Non-traditional Study. Wash. 1975. C. 13.
[16] Cropley A., Dave R.H. Livelong Education and the Training of Teachers. New York, Oxford: Pergamon Press. 1978. P. 52.

В то же время высказывается мнение, что идея образовательного общества не является концепцией, которую нужно навязывать обществу с целью его преобразования; само его развитие обеспечивает условия для реализации концепции непрерывного образования на основе увеличения разнообразия образовательных форм. А.Кропли, Р.Даве, К.Кнаппер предостерегают работников образования от рискованных попыток формализовать «спонтанное» обучение и тем самым «заорганизовать» его, поскольку это может привести к разрушению целостности непрерывного образования, взаимосвязи и взаимодополняемости «преднамеренного» и «спонтанного» обучения[17].

Среди взаимосвязанных сфер образовательной деятельности в настоящее время выделяют институциональное образование, организованное внеинституциональное образование (курсы, библиотеки, радио, телевидение, музеи, театры, клубы, церкви, политические, общественные и другие организации, деятельность которых организуется и проводится непрофессиональными педагогами) и окказиональное образование, протекающее спонтанно (участие в жизни семьи, общение в кругу друзей, соседей, спорт и т.п.). Согласно данным, приведенным К.Кнаппером и А.Кропли, в Норвегии в 70-х годах в рамках формального образования приобреталось лишь 40% знаний, а к 1990 г. эта цифра снизилась до 30%[18].

К внеинституциональному образованию относят различные программы специальной подготовки (например, сельскохозяйственную, в области охраны здоровья, планирования семьи, просветительных программ, являющихся частью деятельности молодежных клубов, курсов и т.п.), институциональное же образование являет собой пример действительной системы в том смысле, что все ее элементы в идеале взаимноувязаны и согласованы.

Важно, как отмечает Г.Коптаж, что институциональное образование имеет общие черты с внеинституциональным: и то и другое имеют целью обеспечить

[17] Cropley A. Lifelong Education. A Psychological Analysis. New York, Oxford: Pergamon Press. 1977. P.54-56.
[18] Hummel Ch. Education Today for the World of Tomorrow. Paris. UNESCO. 1977.P.12.

индивидууму овладение тем запасом знаний и умений, которые он не в состоянии приобрести в ходе окказионального образования. С другой стороны, эти два вида образования принципиально отличаются друг от друга с точки зрения организации и форм, содержания и предметов, а также групп потенциальных учащихся. Кроме того, процесс институционального образования предполагает овладение целостной программой в строго определенные сроки, тогда как внеинституциональное охватывает небольшие временные интервалы, приспосабливает объем сообщаемых знаний к разнообразным запросам учащихся и имеет несравненно более высокую гибкость, способность быстро реагировать на новые образовательные запросы[19].

Весьма важной для России является идея горизонтальной интеграции, базирующаяся на сотрудничестве, и взаимодействии школ, различных образовательных учреждений со всеми неформальными сферами образовательной деятельности, к числу которых относятся локальный социум, средства массовой информации, рекреационные и культурные учреждения, семья, соседи и место работы. Еще в 70-х годах Х.Гуммель предложил модель, в которой утверждалось, что сама суть непрерывного образования предполагает необходимость дополнения школьного образования, образования для взрослых и совершенствования профессионального мастерства различными формами параллельного образования. В качестве низшего уровня системы непрерывного образования Х.Гуммель принял воспитание и обучение в семье и в дошкольном учреждении; школа же, по его мнению, должна не только формировать личность, но и выполнять роль культурного центра в местном обществе.

Важным элементом системы непрерывного образования, по Гуммелю, выступают его внешкольные, внеинституциональные формы, т. е. формы параллельного образования: культурно-просветительные учреждения (музеи, театры, кинотеатры, выставки, творческие союзы, общества распространения

[19] Колесникова И.А. Интегративные основы современной педагогики // Гуманитарий. – СПб., 1995. № 1. С. 57.

знаний), средства массовой информации, семья и группы сверстников. Интеграция и координация всех образовательных центров в рамках единой системы и определяют эффективность непрерывного образования. Основная трудность в реализации предложенной модели, по мнению ученого, связана со сложностью интеграции внеинституциональных форм с остальными формами образовательной деятельности.

Как известно, внеинституциональное обучение носит чаще всего спонтанный характер, хотя и оно поддается планированию и координации. Вместе с тем, как отмечает Гуммель, как раз эти неинституциональные формы в большей мере подходят для реализации концепции непрерывного образования, поскольку они более гибки и легче поддаются изменениям по сравнению с традиционной формальной школьной системой, по своей природе трудно реформируемой[20].

Для того, чтобы предоставить индивидам нужную информацию о возможностях получения образования в разных формах и на разных уровнях, необходимо создать организации, которые оказывают помощь своим клиентам в уточнении их образовательных потребностей и кратчайших путей их удовлетворения. Такие организации должны стать неотъемлемым элементом системы непрерывного образования, считает Дж.Пейн, «так как в соответствии с результатами многочисленных обследований (подтверждающих обычные наблюдения) одной из важнейших причин неучастия людей в непрерывном образовании как раз и является отсутствие у них информации о доступных формах и способах учебы. Консультативные функции могут выполнять учреждения по образованию взрослых, система высшего образования, открытые университеты, местные органы по управлению просвещением, профсоюзы, образовательные консультативные пункты для молодежи, женские организации, школы, а также неформальные организации»[21].

[20] Higher education in Europe. 1979. Vol. 84. № 1. P. 35 – 54.
[21] Knapper K., Cropley A. Lifelong Learning and Higher Education. Wash., London: Croom Helm. 1985. P.50.

Создание консультационных служб является для России актуальной задачей. В связи с этим, как уже отмечалось, необходимы разработка разветвленных форм рекламы об имеющихся программах, курсах, центрах, создание широкой системы информационного обслуживания.

Анализ процессов, происходящих в обществе, показывает, что образование перестает быть прерогативой только формальных институтов, оно как бы «перетекает» из образовательных институтов в социокультурную среду. С одной стороны, происходит «экспансия» образования на общество в целом, с другой, все более уверенно заявляют о себе и получают образовательный статус формы образования, прежде растворенные в различных сферах социальной жизни. Границы между различными учебными заведениями (формальными и неформальными) и предлагаемыми ими программами становятся «проницаемыми», а обучающиеся могут перемещаться в любом направлении или выбирать какой-либо смешанный вариант получения образования[22].

Средствами, способствующими становлению образовательного общества, являются как многообразная сложная система знаний, функционирующая в обществе, так и новые типы коммуникаций - телевидение, информатика, компьютерные сети, новые типы интеграции науки, образования и производства, а также ставший в современном обществе весьма востребованным образовательный потенциал национальных культур.

Как отмечает О.В.Долженко, «необходимость перехода к постоянно образовывающемуся обществу, в частности вытекает из самой сложности той системы знаний, носителем которой является социум и которая выдвигает требование соответствующей организации его деятельности как активного единого целого; впрочем, каждый компонент этого целого имеет известную степень автономии, связанную со спецификой возложенных на него задач»[23].

[22] Carelli M.D. Foreworld. P. IX-XI. In A.J. Cropley (ed.). Lifelong Education. A. Stocktaking. Hamburg. UNESCO Institute for Education. 1979. P. 11-15.
[23] Дмитриенко В.А., Люрья М.А. Образование как социальный институт. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1989. С.58.

Эдукативные возможности средств массовой информации чрезвычайно широки и в значительной степени плодотворны. Как подчеркивает А.М. М'Боу (ЮНЕСКО), в связи со стремительным развитием систем телекоммуникаций и информатики и ростом потока сообщений, распространяемых по всей планете средствами массовой коммуникации, людям в их повседневной жизни все чаще приходится сталкиваться с другими культурами, открывать другие ценности, наблюдать незнакомые им формы поведения и тем самым познавать человечество во всем его многообразии:

«В ближайшее время с помощью телевизионных передач через спутники наша земля превратится в совершенно открытое пространство, где постоянно слышимые голоса достигнут отдаленных уголков. Трудно заранее определить все последствия этой эволюции, однако к ней необходимо готовиться уже сейчас, поскольку она окажет существенной влияние на жизнь народов и международные отношения. Эта подготовка также должна осуществляться в первую очередь в системе образования»[24]. В ходе исполнения третьего среднесрочного плана ЮНЕСКО изучается целесообразность создания Всемирной спутниковой сети для целей образования.

Бесспорно, современные средства коммуникации оказывают огромное воздействие на свои аудитории, но встает вопрос о характере этого воздействия. Н.А.Люрья справедливо отмечает, что "инфраструктуры, обеспечивающие новый тип коммуникаций, не имеют институционального характера с выработанными регулятивами, что следует из самой природы нового средства общения. Телевидение может оказывать огромное воспитательное и образовательное воздействие, однако средства контроля за ним выведены из обеспечивающих это воздействие каналов. Субъекты, обладающие полномочиями в управлении средствами коммуникации, могут иметь весьма косвенное отношение к образованию»[25].

[24] Миронов В.Б. Век образования. – М.: Педагогика, 1990. С. 44.
[25] Люрья Н.А. Образование: поиски, надежды, свершения // Образование в Сибири. 1994. № 1.С. 18.

Как противостоять в этих условиях глобальным масштабам и тотальности новых коммуникационно-воспитательных воздействий, как выйти за пределы непрерывною потока информации? Для этого необходимо, во-первых, разработать меры по контролю общества за средствами массовой информации, что в современных условиях свободы информации представляется весьма проблематичным (об этом свидетельствует непрекращающаяся полемика о том, какую информацию и художественную продукцию можно и должно давать в средствах коммуникаций); а во-вторых, мы считаем, значительно важнее научить индивидов умению анализировать информацию, выборочно относиться к ней. Последнее должно быть сформулировано как актуальная задача прежде всего институционального образования с принятием конкретных мер. Такими мерами, в частности, может быть введение в преподавание соответствующих предметов и практикумов.

Подытоживая сказанное, образовательное общество можно определить как такой тип организации образования, когда институциональное формальное образование наращивает свой потенциал на базе сложившихся социальных, экономических, производственных институтов, причем стремление к интеграции наблюдается не только со стороны образования, но и самих указанных институтов, поскольку они имеют общие с образовательными учреждениями интересы.

Следствием «размывания» профессионального образования, пишет Н.А.Люрья, является возникновение различных посреднических структур, устанавливающих связи между производством, экономикой и образованием, что свидетельствует о поиске новых форм интеграции образования и других сфер жизнедеятельности (способов проживания), которые были бы вовлечены в более общее «смысловое поле» (выступает ли оно как задача развития и саморазвития

личности, повышение эффективности экономики, выживаемость региона и т. д., куда образование органически входит как элемент)[26].

Причины углубляющейся взаимосвязи институционального образования с промышленным производством многообразны. Главным образом, они заключаются в образовательной кооперации учебных учреждений с промышленным производством: системе непрерывного образования и системе параллельного образования. Специфическими чертами многоступенчатого, многоуровневого образования является то, что студенты весьма часто совмещают учебу с работой в промышленной фирме. В системе многоступенчатого образования в ФРГ, например, широко используется система "ученичества", в которую вовлечены 75% пятнадцати - шестнадцатилетних подростков. Внутри промышленной фирмы в специально сконструированной среде осуществляется их профессиональная подготовка, ответственность за которую в равной степени несут как деловые круги, так и школа. Подростки усваивают рабочие профессии и одновременно зарабатывают. Затем молодому выпускнику гарантируется работа, а через систему непрерывного образования все желающие могут получить профессию инженера.

Анализ многоуровневой подготовки специалистов, которая апробирована на Западе и внедряется в настоящее время в России, показывает, что этот вид обучения служит формой "растворения" профессионального во внеобразовательных структурах, в других социальных институтах и сферах деятельности. Широкое распространение получили внутрифирменные формы обучения и повышения квалификации специалистов. Становятся популярными институты неуниверситетского сектора (политехнические институты в Великобритании, технологические институты во Франции, региональные колледжи в Норвегии, колледжи штатов в США, младшие колледжи в Японии),

[26] Люрья Н.А. Образование: поиски, надежды, свершения // Образование в Сибири. 1994. № 1.С.18.

цель которых - обеспечить доступ к высшему образованию лицам, не имевшим по разным причинам возможности обучаться в университетах.

Эти институты предлагают студентам комплексные курсы, имеющие выход в практику, соответствующие рынку труда; срок обучения расчитан на два года при невысокой оплате. Кроме того, в системе высшего образования формируется специальный сектор, финансируемый частными компаниями и фирмами, предоставляющий курсы для подготовки и переподготовки специалистов сроком от трех месяцев до трех лет. Совокупность параллельных образовательных учреждений, позволяющих получить дополнительные знания усилиями бизнеса, научных сообществ и ассоциаций на местах, нельзя назвать системой, но определенная координация их образовательной деятельности осуществляется.

Мы полагаем, что при анализе тенденций становления образовательного общества методологическое значение имеет принцип социоморфности, который вводит А.И.Субетто. Суть этого принципа состоит в признании того, что образование в любой стране мира уникально, индивидуально, адекватно «морфно» системе социальных, экономических, национально-этнических, демографических, культурных и т. д. отношений. Именно эта "социоморфность образования" позволяет ему наиболее адекватно соответствовать требованиям развития именно данного общества, с учетом его истории, сложившихся традиций, социогенетических механизмов.

Этот принцип позволяет уберечься от попадания в «ловушку» абсолютизации неких общецивилизационных тенденций развития образования, приводящую к игнорированию национального опыта развития образования, к «слепоте» по отношению к положительному в национальной системе образования, без инвентаризации которого не могут быть обеспечены правильные ориентации и качество реформ. По отношению к России, по мнению А.И.Субетто, принцип социоморфности требует ответа на вопрос: насколько адекватна система российского образования не каким-то «общим образовательным стандартам», а

внутренним потребностям развития[27]. Сам ответ на данный вопрос подразумевает выход на широкий «слой» методологии развития образования в глобальном и национальном контекстах, в первую очередь связанной с императивом выживаемости цивилизации в XXI веке.

Принцип социоморфности образования реализуется в важнейшем направлении реформ - регионализация образования. Специфика региональных программ развития образования состоит в том, что, решая общепедагогические задачи, они в то же время учитывают особенности определенного географического и социально организованного пространства (это природно-географические, исторические, культурологические, социально-географические, социально-демографические, социально-экономические, политические особенности) и обеспечивают включение региональной системы образования в более широкое образовательное пространство - страны, человечества. По мнению В.И.Загвязинского и С.А.Гильманова, структурными компонентами региональных программ развития образования должны быть:

тщательный анализ социальных, исторических, культурных, демографических, экономических характеристик регионов, а также анализ состояния системы образования;

выявление и формулирование проблем, подлежащих разрешению; составление прогноза преобразования образовательной ситуации;

определение исходной концептуальной основы преобразований, вытекающих из общих ориентиров и закономерностей, и учет региональных условий и проблем;

определение стратегических задач формирования единого образовательного пространства, создающего условия для самореализации личности (координация деятельности социальных институтов, имеющих образовательный потенциал;

[27] Стрельченко В.И. Национальность как форма антропологической идентичности. // Отечественная философия детства: Тезисы докладов и сообщений УШ Международной конференции «Ребенок в современном мире. Отечество и детиСПб.: Изд-во СГТУ, 2001. С 13.

вовлечение участников образовательного процесса в преобразование региона и их социальная защита; качество и характер связей с российской и мировой системой образования и т. д.).

Подобные программы выражают объективную претензию на радикальное преобразование всей хозяйственной и социальной деятельности в регионе. Осуществление таких программ связано с созданием единого культурно-образовательного пространства региона, в основание которого положено образование как базовый процесс.

Развитие национального образования является важнейшим направлением и средством становления образовательного общества в многонациональной России. Идеи использования национального опыта в развитии образования широко представлены в концепциях национальных школ, национально-профилированных колледжей, концепциях подхода к образованию, которое сосредоточено главным образом не в институциональной сфере, а транслируется через каналы «естественной» жизни. В нашей стране идеи создания народной национальной школы, воспитывающей учеников через освоение духовных богатств национальной культуры, традиций и уклада своего региона, школы нравственности и ремесла, стали популярны в связи с созданием проектов возрождения и развития народов России.

Каковы же задачи народной школы, рассматриваемой как национальная школа? По мнению В.Д.Шадрикова, народная школа по содержанию образования должна являться отражением народной жизни, ее духовности, нравственных идеалов и трудовой деятельности. Народная школа должна отличаться не изменением названия учебных предметов, не введением новых предметов, не национальной аранжировкой общечеловеческих ценностей, а национальной культурой, дополненной и обогащенной сведениями о культуре других народов.

В центр содержания образования народной школы должен быть положен этногенез со всеми определяющими этот процесс факторами: зарождение этноса, его развитие, влияние окружающей среды, история этноса, его отношения с

другими народами, формирование государственности, культурное развитие, мораль, нравственность, религия, философия, народные поверья и обычаи, возникновение письменности, литературы, развитие языка, изобразительное искусство, музыка и танец, физическое развитие и физическая культура, народная медицина, прикладные физические упражнения, борьба, быт, домоводство, основные виды трудовой деятельности.

В то же время в содержание образования должны быть включены знания о современном производстве и технологиях, гуманитарные науки, отражающие мировую культуру, всемирная история и география, наконец, естественные науки и связанный с ними научно-технический прогресс, техника и технология[28]. Рассматривая вопросы методов обучения, В.Д.Шадриков отдает предпочтение этнически обусловленным методам. Он считает, что европейски ориентированная педагогика просто не замечает, а точнее не осознает по своему невежеству, какие трудности таятся в обучении аборигенных народов. Смысл образования В.Д.Шадриков видит в том, чтобы предугадать развитие народа, подготовить его к этому развитию: «Если мы желаем, чтобы тот или иной этнос вступил на путь индустриального развития, мы должны отказаться от современной формы образования аборигенов, а точнее - дополнить аборигенные формы образования формами образования, принятыми в индустриально развитых странах. Если же мы не желаем этого или не видим перспектив подобного развития, то достаточно ограничиться народными формами образования»[29].

Выбор цели и, соответственно, содержания и методов модернизации образования связан с осмыслением реального социально-культурного состояния нации, этноса, осознанием их потребностей в сохранении хозяйственной и культурной самобытности, самоидентификации и обеспечении полноценного, не униженного, существования в мире, теоретически признающем ценность самобытных культур.

[28] Шадриков В.Д. Народная школа // Высшее образование в России. 1993. № 2.
[29] Там же.

Т.Ф. Кряклина на основе анализа проблем развития национально-профилированного образования, подчеркивает, что оно должно способствовать снятию отчуждения личности от традиционной культуры, «погружая» ее в привычную национально-культурную среду. Главное его назначение - обеспечение личности актуальными компонентами национальной культуры и определенными видами традиционной деятельности. Известно, что в регионах с экстремальными условиями проживания значительно актуализирована роль традиционных ценностей и культур коренных народов как веками выработанных, наиболее оптимальных механизмов взаимодействия человека и природы[30].

Ориентация на традиционные ценности культуры обусловливает необходимость «соблюдения» основных норм и принципов их функционирования: непременного умения индивида самостоятельно изготовить вещь, полностью воспроизвести весь производственный цикл конкретного вида традиционной деятельности. Сложность программного и методического обеспечения национально-профилированного обучения заключается в том, что здесь менее всего придется руководствоваться «государственными стандартами» и программами, в большей степени полагаясь на общепринятые в данном регионе образцы (стандарты), авторскую индивидуальность, поиск наиболее подходящих кандидатур для привлечения к педагогическому процессу.

Как при помощи образования перевести теоретические интенции в практику? Наиболее эффективным путем решения этой задачи является создание национально-профилированных учебных заведений, соединяющих в образовательных структурах традиционные и современные ценности культуры. Специальные многоцелевые программы сохранения традиционных культур коренного населения имеются во многих странах. Их задача - образование аборигенов, подготовка национальных кадров. Этот вопрос чрезвычайно важен для России в связи с тем, что в нашей стране остро стоят проблемы сохранения

[30] Костюк К.Н. Понятие политического в истории мысли и современной науки. // Социально-гуманитарные знания. 1997. № 3. С. 79.

малочисленных народов. Национально-профилированный колледж, по нашему мнению, есть альтернативная форма образовательного учреждения, учитывающего и воспроизводящего национальное своеобразие культур различных народностей.

В связи с анализом вопроса о создании национально-профилированных учебных заведений, обратимся к понятию грамотность и его роли в осмыслении направлений модернизации образования. Начнем с тезиса о том, что становление образовательного общества предполагает борьбу с неграмотностью. Это, как декларируют документы, одна из важнейших задач, стоящих перед ЮНЕСКО. По данным ЮНЕСКО в мире насчитывается 905,4 млн. неграмотных взрослых в возрасте от 15 до 65 лет; к этому следует добавить многие миллионы детей, которым не суждено переступить порог школы. Парадокс, но факт, при нынешнем, казалось бы, взлете человеческой цивилизации мир начнет отсчет III тысячелетия, так и не реализовав важнейшего права человека на образование.

Добавим к этому, что критерии грамотности весьма изменились. Кроме умения читать и писать, требуется умение понимать прочитанное, делать простые расчеты, а это сразу увеличивает статистические показатели количества неграмотных[31]. Более того, все чаще проявляются факторы вопиющей профессиональной неграмотности, которые превращаются в фактор риска и нередко приводят к катастрофическим последствиям. Подчеркнем, что эта проблема характерна для всех стран, имеющих сложное промышленное хозяйство, атомную энергетику и т.п.

Отметим, что содержание понятия грамотность не исчерпывается указанными значениями. Грамотность, в первую очередь, подразумевает овладение ценностями самобытной национальной культуры. В последние годы появилось немало публикаций, в которых «цивилизаторская» грамотность, даваемая традиционным образованием и понимаемая как абсолютная ценность,

[31] Кряклина Т.Ф. Национально-профилированный колледж как альтернативная форма образовательного учреждения: Сущность, структура, содержание образования//Образование в Сибири. 1994. № 1. С. 5-6.

подвергается резкой критике. Более того, осознается ее роль как инструмента социального разложения местных обществ. Индийский ученый П.Параджули обращает внимание на то, что в странах с аборигенным населением знания простых людей считались слишком локальными, ограниченными и ситуативными, чтобы быть жизнеспособными и рациональными; неграмотность воспринималась в обществе как позорное явление, а на грамотность возлагались большие надежды. Неграмотность считалась «злокачественной опухолью» цивилизованного общества, требующей хирургического вмешательства. Руководители, желавшие подготовить свои страны к XXI веку, без колебаний объявили ее «международным позором», наивно полагая, что грамотность является панацеей от всех других недугов общества.

Однако ясно, пишет П.Параджули, что атака на неграмотность оказалась еще одной уловкой делегитимации знания маргинализованных групп населения. Бесплодные компании по борьбе с неграмотностью обернулись очень успешными компаниями против «неграмотных» - уничижительный неологизм, дискриминирующий народы с устной традицией, знания и мудрость которых неизменно служили воспроизводству их культуры. Однако образовательная ситуация начала меняться. Так называемые неграмотные подвергли сомнению ценность того самого базового знания, которое им стремятся навязать во имя грамотности. Представители общественных, аграрных, экологических и женских движений утверждают, что господствующая идеология развития подчинила их собственное знание, предпочитая письменное знание устному, научное - индигенному, знание мужчин - знанию женщин, мнение эксперта - мнению крестьянина[32].

Однако неслучайно, что национальные системы образования во многих странах подвергаются резкой критике, а используемые содержание и методы образования соответствуют европоцентристским и неоколониалистским моделям

[32] Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение: С. 37-38.

педагогической теории и практики. Они считают, что идеологическая матрица концепции образования составляет основу двух наиболее важных функций самой системы: а) дискредитация исконной культуры и языка учащихся как нежизнеспособных в целях подмены их общим знанием урбанистической ориентации; б) подготовка учащихся к последующему профессиональному обучению навыкам ручного труда самой низкой квалификации. Школе отводится особая «цивилизаторская» роль в этом процессе: главная задача формального образования - разрушить структуру каждого отдельного этноса, фальсифицируя его историю, искажая культуру и отвергая его язык как инструмент, непригодный для современной жизни и «логики» развития[33].

Последние десятилетия свидетельствуют, что неграмотные способны не только сопротивляться цивилизаторскому знанию, но также формировать собственное мировоззрение в соответствии со своей культурой, историей и экологической нишей. «Босоногие носители знания» не только критикуют цивилизаторское знание, но и формулируют системы знаний с учетом конкретных экологических ниш. Тем самым они представляют сегодняшнюю «неявную» грамотность как возможную форму грамотности завтрашнего дня. Становится все более очевидным, что эти подчиненные системы знания находятся в оппозиции к господствующему знанию. Например, если представители рациональной теории развития видят в природе источник ресурсов, эксплуатируемых во имя прибыли, то семейные и родовые производства, функционирующие ради выживания, доказывают, что природа есть сама основа экономической жизни.

На основе новой теории и практики образования этнических групп в странах с аборигенным населением растет понимание того, что институциональные рамки, учебные программы, дидактические материалы и содержание образования должны быть пересмотрены и коренным образом модифицированы. Задачи развития образования этнических групп требуют отказа от традиционных

[33] Валицкая А.П. Образование в России: Стратегии выбора. – СПб.: Образование, 1998. С. 101.

представлений об учебном пространстве, структурах календарных планов и расписаниях занятий. Программы модернизации должны основываться на ряде фундаментальных принципов, учитывающих исторические требования этнических групп: а) сохранение, передача и развитие культуры, языка и самобытности этносов; б) обеспечение соответствия образовательных, административных и стратегических функций системы образования конкретным нуждам этнических групп; в) установление постоянных связей между тремя важнейшими социальными институтами: семьей, общиной и школой; г) формирование нового отношения к этносам и поддержка проявлений этнической культуры как неотъемлемой части общенационального наследия.

Анализ тенденций развития образования за рубежом и в России показывает, что становление образовательного общества обусловлено как развитием теоретических представлений, концепций и программ их реализации, так и, в большей степени, самой динамически меняющейся жизнью, насущными потребностями людей, познавательными запросами индивидов и социальных групп, которые определяются социокультурной и хозяйственной динамикой. Появление новых образовательных форм и различных образовательных услуг связано с ответом общества на осознанные потребности людей.

Критерием оценки степени образованности общества может служить не только степень разветвленности разнообразных учебно-воспитательных учреждений, как государственных, так и общественных, не только степень развития каналов, по которым циркулирует информация в обществе, но и степень удовлетворенности индивидов и социальных групп получаемым образованием, его способностью выступать в качестве средства разрешения встающих перед обществом, различными социальными группами и отдельными индивидами проблем.

Синтезируя предложения, высказываемые сегодня в концепциях регионального и национально-профилированного образования, подчеркнем исключительную важность для современного этапа развития России идеи о

создании единого культурно-образовательного пространства региона. Именно в границах региона можно учесть специфические особенности географического, исторического, демографического, культурного, экономического плана, конкретные условия и проблемы, стоящие перед образованием. Развитие единого культурно-образовательного пространства России связано с защитой и развитием культурной самобытности ее регионов, с формированием потребностей и способностей различных субъектов образования к сотрудничеству во благо общества.

Единым, культурным, образовательным и способным к развитию это пространство станет, если будут объединены и учтены потребности всех субъектов, заинтересованных в совершенствовании и развитии образования - региональные управленческие структуры, науко- и культуроемкие производства, центры культуры, образования, информации, центры бизнеса и торговли, социальные и этнические группы, отдельные граждане. Вовлечение столь разных субъектов в проектирование и выращивание культурно-образовательного пространства своего региона приведет к росту образовательной активности населения, созданию новых форм общественной, в том числе, социальной, политической, духовной жизни, становлению и развитию личности как доминанты формирования гражданского общества.

Перспективы развития образования в значительной степени зависят от того, насколько декларации приоритетности сферы образования воплотятся в реальной государственной и региональной политике. Поскольку политика начинается с осознания оснований для принятия решений, необходимо разъяснять и пропагандировать значение преобразований в образовании, формировать общественное мнение в пользу приоритетности сферы образования как важнейшего условия социально-экономического прогресса в любой другой области.

Итак, создание единого культурно-образовательного пространства можно рассматривать как эффективную деятельность по переводу образования в область

приоритетных сфер развития общества в рамках конкретных региональных программ стабилизации и развития. Становление и развитие всех форм институционального, внеинституционального и сознательное использование возможностей окказионального образования является, на наш взгляд, идеалом развития образования в России. В связи с этим весьма актуальной становится задача создания федеральной программы развития образования.

В этой программе было заявлено, что качественное изменение общества возможно только через качественное изменение образования. Мы считаем, что уровень философско-теоретических исследований проблем современного российского образования, разнообразные проекты реорганизации и практические инновации в образовании могут лечь в основу разработки общенациональной федеральной образовательной программы. Наличие такой программы будет иметь принципиальное значение для обеспечения эффективных управленческих стратегических и тактических решений по развитию отечественных образовательных систем.

Сделаем краткие выводы.

Процесс образования и воспитания в современном обществе мы рассматриваем как целостный, непрерывный полиструктурный процесс, включающий формирование социального сознания, чувств и поведения при расширении институтами собственно системы образования, других социально-образовательных институтов своих функций и деятельности как открытой социально-педагогической системы, взаимодействующей с открытой социальной средой в целостном образовательном пространстве. Оптимизация процесса воспитания и образования предопределяется средствами взаимодействия субъектов в целостном образовательном пространстве.

В каждой из сфер образовательного пространства - в образовательном учреждении, в семье, вне учебного заведения и семьи – складывается определенная, специфическая ситуация его развития, своеобразная психологическая позиция личности. В совокупности все эти сферы составляют

индивидуальное образовательное пространство личности как единое поле ее социальной активности.

Процесс развития индивида наиболее эффективно осуществляется в сотрудничестве всех субъектов социально-образовательного пространства. При этом взаимодействие становится заинтересованным, ответственным и партнерским.

Механизм воздействия на процесс развития личности и ее социального становления в рамках не только институционального образования, но и всего социального пространства, освоенного личностью и расширения этого пространства с целью самоопределения, самоактуализации и саморазвития определяется средствами социально-педагогической деятельности.

Вопросы и задания

1.В чем суть Концепции образовательного общества ЮНЕСКО?

2.Какие понятия включает в себя интегральное планирование образования?

3.Охарактеризуйте взаимосвязанные сферы образовательной деятельности.

4.Назовите средства, способствующие становлению образовательного общества.

5.В чем состоит принцип социоморфности образования?

Тема 3. Понятие личности в контексте философии образования

Стремление человека охватить с помощью разума Вселенную порождает основную драму и коллизию его как существа конечного, ограниченного, слабого. Каковы же познавательные способности человека? С постановкой такого вопроса возникает проблема ориентации конечного человеческого разума на бесконечный идеал, способности человека преодолевать свою ограниченность, совершенствовать себя, выходя за эти пределы. Это стремление человека к самосовершенствованию и саморазвитию и является процессом его становления как личности.

Личность - это система отношений индивида со средой. В процессе социальных отношений индивид, будучи эмпирической данностью, не просто имеет ситуационное значение, а непосредственно формируется как личность. Это объясняется тем фактом, что основной характеристикой личности является устремленность к идеалу, к личностному совершенству, устремленность, которая побуждает человека к тому, чтобы пытаться превзойти себя самого и при этом остаться самим собой.

Однако самосозидание не может быть единственным ориентиром для развивающейся личности, и ее образование нельзя рассматривать как процесс самореализации и самоактуализации. Если человек возьмет это за ориентир, то может уйти от мира в свое «Я». Идеал самосозидания не может быть единственной подлинной движущей силой в процессе роста, развития и становления личности.

Цель человеческой жизни состоит не в самоактуализации, а в актуализации смысла. И смысл он находит не в себе, а в мире, в процессе своего диалога с миром, выхода в мир, благодаря открытости миру, в непрестанном снятии и воспроизведении того напряжения между «Я» и миром. Все это создаёт непрерывность жизни духа в культуре и, следовательно, обеспечивает становление личности. И.Б.Романенко отмечает: «Самоопределение личности

человека всегда происходит на фоне активизации познавательно-поисковых и ориентационно-рефлексивных способностей человека.

Определенным итогом реализации данных способностей является возникновение в человеческом самосознании вопросов мировоззренческого характера»[34]. Как мы полагаем, бытийным основанием личности является образование - область социального мира, которая в различных формах воздействия (образовательных потоках) на человека, упорядочивает взаимоотношения человека с окружающей средой.

В этой направленности человека на что-то или на кого-то, в способности соприсутствия или, иными словами, в его интенциональности заключена разгадка его личностного формирования.

Для того чтобы определить бытийные основания личности, необходимо обратиться к социально-историческому аспекту ее становления. Вся история философии обращена к проблеме человека, это составляет ее предмет. Как мы полагаем, крупнейшими течениями в философии, осуществлявшими рефлексию над феноменом личности явились концепция субъекта в философской системе Канта и философская антропология М. Шелера.

Раскрыть сущность концепций личности Канта и Шелера, возможно лишь совершив ретроспективный анализ личности как социально-философского феномена, которые явились предпосылкой философских систем этих крупнейших ученых.

Понятие «личность» в своем происхождении обязано латинскому слову «persona», обозначающему «маску», которую, по греческому образцу, носили римские актеры. Помимо театральной сферы, в действительности есть еще один контекст, в котором это выражение применялось в латыни. Это судебное словоупотребление. Судья, когда он рассматривал вопрос о виновности, должен был выяснить, кем является допрашиваемый - из какого социального класса он

[34] Романенко И.Б. Принцип единства исторического и логического: эвристические возможности и тенденции развития. – Л., 1989.

происходит и каков его прежний жизненный путь. Так получило право на обозначение человека выражение «persona» - человек как конкретный индивидуум со своей единичной историей, будь он гражданином или рабом.

Для средневековья не годилось значение «маска» и «роль» для понятия «личность». Все чаще это выражение применялось к самому человеку. Личность, - как говориться у Боэция, - есть «индивидуальная субстанция разумной природы»[35], другими словами, одаренный разумом индивидуум, будь то человек или Бог. Наряду с боэциевым существовали определения «личности», которые отчасти оспаривали, отчасти дополняли друг друга.

Виднейший представитель Сен-Викторской школы Ришар Сен-Викторский, уделявший особое внимание анализу человеческой психики, определил личность как «разумное существо, существующее только посредством себя самого, согласно некому своеобразному способу»[36].

Петр Ломбардский, средневековый теолог, составивший «Сентенции» - собрание цитат авторитетных теологов, трактовал личность как «индивидуальное существо, которое отличается благодаря своеобразию, относящемуся к достоинству». Тем самым были собраны вместе все существенные черты того, что понималось под словом «личность» - это есть нечто самостоятельное, одаренное разумом, однако совершенно индивидуальное и поэтому обладающее достоинством.

Фома Аквинский утверждал, что личность - господин своих познавательных и волевых актов, и таким образом, действует, а не «приводится в действие». При этом он развивает представление: чем более высокое положение занимает некое существо в иерархии бытия, тем более он может то, что исходит от него, удерживать при себе и для себя. Таким образом, личность становится характеристикой высшего существа: только Бог и человек могут «удерживать при

[35] Боэций. Утешение философией и другие трактаты: Пер. /Отв. ред., сост. и авт. ст. Г.Г. Майоров. – М.: Наука, 1990.
[36] цит. по: Лобковиц М. Что такое «личность»? // Вопросы философии. 1999. № 5. С. 54 – 64.

себе» свои действия, поскольку они выражают себя посредством своего разума и воли.

Средневековое разделение человека на две субстанции души и тела было перенесено в Новоевропейскую философию, где было разработано Декартом в его концепцию личности. Субъективистский постулат Декарта, его «ego cogito» существенно способствовал разработке понятия «разумной личности», которое в Новое время приобрело преимущественное значение. Существует мышление, поскольку существую я сам в качестве мыслящего, «...я мыслю, следовательно, я существую...»[37].

Бытийной основой личности у Декарта становится субъект как носитель познавательного действия, мыслящая субстанция. Однако Декарт сознавал, что от мыслящего субъекта, как субстанции надо найти выход к объективному миру. Он решает, эту проблему на основе введения в свою метафизику идеи Бога. Бог является творцом объективного мира и человека, вложившего в последнего естественный свет разума.

Таким образом, личность, по Декарту, это субъект, самосознание которого не замкнуто на себе, а разомкнуто, открыто Богу, выступающему источником объективной значимости человеческого мышления.

Утверждалась мысль, что личностное бытие, как таковое, находится в сознании человека. Человеческая личность становится чем-то, что не просто уже есть, но тем, что само себя конституирует. Я могу осознанно говорить «я» только тогда, когда я осознанно воспринимаю себя: «я-сознание» есть продукт рефлексии; человек есть личность, поскольку и насколько мы воспринимаем себя как личность. Основой «бытия-личностью» является самосознание, а человек становится личностью только тогда, когда он осознает самого себя как «Я».

Утверждение, что «бытие личностного» есть сознание, для себя существующая, разумная вещь легло в основу кантовской концепции субъекта.

[37] Декарт Р. Избранные произведения. Пер. с франц. и латинск. Ред. и вступ. ст. В.В. Соколова. – М.: Политиздат, 1950. – 712 с.

Не было, нет, и вряд ли будет возможно представить созданную человеком философию, в которой в той или иной степени и в какой-то форме не осуществлялось бы познание человека в качестве познающей и деятельной личности. Богоподобный и тварный человек - микрокосм средневековой философии сменяется субъектом новоевропейской метафизики. Инструментом, материалом и результатом философствования становятся теоретические абстракции высокого ранга общности, претендующие на всеобщность.

Основоположник немецкой классической философии И. Кант ставит человека в центр философских исследований. Подобно Декарту, Кант стоит на позиции антропологического дуализма, но его дуализм - это не дуализм души тела, а нравственно-природный дуализм. Человек, с одной стороны, принадлежит природной необходимости, а с другой - нравственной свободе.

Таким образом, «бытие-личностью» у Канта имеет два основания - чувственно-природный субъект, познающий действительность с помощью опыта и разума, движущей силой которого является мышление, и субъект мира свободы, в котором действует практический разум, его главное назначение руководить поступками человека. Движущей силой этого разума является не мышление, а воля.

Дуализм Канта выразился в трактовке человека, принадлежащего двум мирам: ноуменов и феноменов. Человек ноуменальный, по Канту, человек, представленный «с точки зрения особенности его совершенно сверхчувственной способности к свободе ... как совершенно независимой от физических определений личности (hovo noumenon) в отличие от того же субъекта, но обремененного физическими определениями, от человека (homo phaenomenon)»[38].

Существует «человек как разумное природное существо», совмещающее в этом суммативном качестве природность и разумность» и характеризуется Кантом как феномен (homo phaenomenon). Человек не только природен, но и

[38] Кант И. Сочинения: В 6-ти т. Пер. с нем. – М.: мысль, 1963 – 1966, С.293.

разумен в той мере, в какой он «разумом как причиной определяется к поступкам в чувственно воспринимаемом мире».

Следовательно, человек существует и действует в природе, в мире феноменов, в пространстве и во времени, и его разум предстает способностью, как природного существа, так и свойством сверхчувственного, ноуменального субъекта. Человек в качестве ноумена и человек как феномен не являются двумя разными субъектами и даже не могут рассматриваться как два самостоятельных начала в нем, это личность, заключающая в себе познавательные способности.

В трактовке человека как «разумного животного» Кант следует древней традиции. Он солидарен с Декартом, поскольку трактует личность не просто как разумность субъекта, а способность его к самосознанию. Исходным пунктом осуществленного Декартом поворота, определившим фундаментальные предпосылки и сущностное своеобразие последующей немецкой классической философии, явились не разум человека и не его мышление как таковое, а «мышление субъектом самого себя как мыслящего существа», то есть его самосознание.

«То обстоятельство, что человек может обладать представлением о своем «Я», бесконечно возвышает его над всеми другими существами, живущими на земле. Благодаря этому он личность, и в силу единства сознания при всех изменениях, которые он может претерпевать, он одна и та же личность, то есть существо по своему положению и достоинству совершенно отличное от вещей, каковы неразумные животные, с которыми можно обращаться и распоряжаться как угодно.

Это справедливо даже тогда, когда человек еще не может произнести слово «Я»: ведь он все же имеет его в мысли; и во всех языках, когда говорят от первого лица, всегда должно мыслить это «Я», хотя бы это сознание самого себя (Ichheit)

и не выражали особым словом. Эта способность (а именно способность мыслить) и есть рассудок»[39].

Тем самым, Кант утверждает, что в эмпирическом самосознании и внутреннем чувстве человек познает самого себя в качестве явления, феномена. Субъект приобретает статус личности в способности мыслить себя. Это сущностное качество личности предстает предпосылкой трансцендентальной философии Канта и имеет обоснование, так как чистое трансцендентальное единство самосознания есть главное основоположение рассудка, необходимое и достаточное условие всякой мыслительной деятельности человека, иными словами, невозможно мыслить вообще, что бы то ни было, не мысля при этом самого себя как самотождественного субъекта мышления.

В философии Нового времени до Канта субъективное начало рассматривалось как помеха на пути к истинному знанию, как то, что искажает и затемняет действительное положение вещей. Очищение человеческого разума от всего некритически им воспринятого, способного исказить процесс и результаты познания, рассматривалось в новоевропейской философии в качестве необходимого предварительного условия обретения достоверного знания.

Предстояло освободить разум от всех запечатленных в нем совершенных идей, традиций, предрассудков, как заимствованных человеческим разумом извне, так и от порожденных самим разумом. В знаменитой критике «идолов» («призраков») познания у Ф. Бекона программа очищения разума предполагала освобождение не только от внешних по отношению к разуму препятствий, но и от внутренне ему присущих и проистекающих из собственной природы разума антропоморфных моментов: родовых, социальных, индивидуальных.

Ставилась задача исключения из процесса и результата познания природы человеком всех антропоморфных моментов, всего человеческого. В результате дезантроморфизации субъекта и процесса познания, человек в качестве личности

[39] Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. – СПб.: Наука, 1999. – 263 с.

должен предстать тождественным всякому разумному познающему существу. В противном случае объективная, то есть независимая от какого бы, то ни было субъекта, необходимая и общезначимая истина недостижима.

Декарт продолжил «очищение разума», увидев в самосознающем мышлении самостоятельное онтологическое начало. Само это мышление понималось при этом аналитически нерасчлененно. В состав так понятого мышления включались сами мысли с их содержанием, процесс мыслительной деятельности и субъект мышления с его мыслительными способностями.

Кант подвергает критике осмысление разума как универсальной познавательной способности с отвлечением как от своеобразия человека в качестве носителя мышления (личности), так и от содержания (материала) мыслей от того, что мыслит. Личность и его мышление **не** может превратиться в «чистую» познавательную способность, так как личность есть субъект, наделенный индивидуально-психологическими особенностями, которые преломляются в объекте мышления. Следовательно, обнаружилось, что программа дезантропоморфизации субъекта неосуществима: субъективность познания остается человеческой субъективностью.

Существование объективного знания возможно лишь на уровне субъекта всеобщности, где происходит конструирование личности, отвлеченной от всех собственно человеческих качеств. Такая личность превращается в «машину для познания», «чистую познавательную способность», «законодателя всего сущего». Поэтому конструирование Кантом субъекта трансцендентальных способностей является обоснованием ограниченности познания личности, которое осуществляется внутри - горизонта ее собственных возможностей.

Анализируемый Кантом рассудок в качестве способности мыслить в результате оказывается «слишком человеческим», а субъект определяет себя как личность через самосознание.

Вторым бытийным основанием личности, по Канту, служит категорический императив - формальное внутреннее повеление, требование. основанное на том,

что всякая личность является самоцелью и самодостаточна и поэтому не должна рассматриваться ни в коем случае как средство осуществления каких бы то ни было задач. Главное требование категорического императива гласит: «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства»[40].

Этим Кант хочет сказать, что своими поступками человек формирует образ действия других и создает форму, характер взаимных отношений. А значит, человек становится личностью, когда выступает как носитель всеобщих необходимых законов.

Человек, считает Кант, по природе зол, но вместе с тем он обладает и задатками добра. Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы добрые задатки смогли одержать верх над изначально присущей человеку склонностью ко злу. Хотя зло изначально преобладает, но задатки добра дают о себе знать в виде чувства вины, которое овладевает людьми. Человек, который всегда прав и у которого всегда спокойная совесть, такой человек, по мысли Канта, не может быть моральным.

Следовательно, личность это человек, постоянно осуществляющий саморефлексию и обладающий самосознанием. Личность - это всегда «цель... для самого себя...»[41].

Макс Шелер совершил решительный шаг в критике рационалистической концепции личности Канта и создал собственную философскую антропологию.

Основоположник «новой философской антропологии» Шелер утверждал в начале XX столетия, что в европейской науке его времени не было единой идеи человека, а существовали три круга идей, группирующихся вокруг естественнонаучной, религиозной и философской антропологии, не имевшие

[40] Кант И. Сочинения: Т.4.С.347.
[41]Кант И. Метафизика нравов. // Избранные произведения. – СПб.: Наука, 1995. – С.427.

«никакого единства»[42]. Это и подтолкнуло его на поиски новой синтезирующей теории человека.

Шелер отказывается признать интеллект в качестве бытийного основания личности и категорически заявляет, что «сущность человека и то, что можно назвать его особым положением, возвышается над тем, что называют интеллектом и способностью к выбору, и не может быть достигнуто, даже если предположить, что интеллект и избирательная способность произвольно возросли до бесконечности»[43].

Он находит «новый принцип, делающий человека человеком» в «высшей основе всех вещей» и именует его духом. Через понятие «дух» он приходит к определению личности как «деятельного центра, в котором дух является внутри конечных сфер бытия». Личность, доказывает Шелер, это вовсе не субъект разума, но также и не субъект разумной воли. Определение бытия личности, полагал он, в основе которой лежит ее разум, равносильно ее обезличиванию, ибо разум идентичен у всех людей, и акты разумной деятельности надындивидуальны. Если бы были возможны существа, поясняет Шелер, деятельность которых исчерпывалась бы разумом, то эти существа были бы не личностями, а логическими субъектами.

Личность в представлении Шелера - это конкретное единство, сущность которого состоит в разнообразии актов возглавляется эмоциональностью духа. Тем самым Шелер критикует концепцию Канта, в которой разум постулируется в качестве главенствующего начала личности.

Мы видим, что согласно Шелеровской антропологии существо, которое только разумно не является личностью. Личность существует только там, где некто переживает самого себя как того, кто совершает познавательные, волевые

[42] Шелер М. Формы знания и образования // Избранные произведения: Пер. с нем. А.В. Денежкиной и др. – М.: Гнозис, 1994. – 413 с. Шелер М. Положение человека в Космосе. // Проблема человека в западной философии: Сборник. Пер. с англ., нем., франц. / Сост. и послесл. П.С. Гуревича; общ. ред. Ю Н. Попова. – М.: Прогресс, 19888. –. С.31.

[43] Шелер М. Положение человека в Космосе. // Проблема человека в западной философии: Сборник. Пер. с англ., нем., франц. / Сост. И послесл. П.С. Гуревича; общ. ред. Ю Н. Попова. – М.: Прогресс, 19888. – С.52.

и эмоциональные акты сознания. В конечном итоге бытие-личностью охватывает «Я» и тело, и потому личность господствует над ними.

Определяя человека, как «существо, превосходящее себя и мир», ученый утверждал, что «открытое миру поведение» и «никогда не утихающая страсть к безграничному продвижению в открытую мировую сферу» - Космос - заставили человека «как-то укоренить свой центр вне и по ту сторону мира». Противопоставление человека всему животному и природному началу посредством своего духа заставило человека искать опору, противоположную вещественному миру. Такую опору Шелер видел в религии.

Бог - это формальное сознание личности — человек, «человеческая самость» и «человеческое сердце», причем все это «единственное место становления бога, которое доступно нам, и истинная часть самого этого трансцендентного процесса». В нем Логос, согласно которому устроен мир, становится актом, в котором можно соучаствовать. Таким образом «...становление Бога и становление человека с самого начала взаимно предполагают друг друга».

Можно заключить, что личность, в представлении Шелера, понятие не философское, а религиозное, по своему происхождению. Личность первоначально применяется у философа по отношению к Богу, а не к человеку. Признавая идею Бога как перволичность, он исходит не из личности человека к Богу, а от личности Бога к человеку. Чистая и совершенная личность Бога не какая-то далекая цель и идеал, напротив, это исходный пункт и масштаб оценки человеческих качеств, которые и формируют личность человека.

Через отношения, «объективирующие божество», а именно «созерцания, поклонения, молитвы» человек возвышается до «акта личной самоотдачи божеству, самоидентификации с направленностью его духовных актов в любом смысле», до «соосуществления» и «деятельного отождествления» себя со своим абсолютным центром.

Как только «возникло открытое миру поведение», «человек разрушил свойственные всей предшествующей ему животной жизни методы

приспособления к окружающей среде и избрал противоположный путь - путь приспособления открытого мира к себе».

Этот путь постижения абсолютного центра - человек проходит с помощью «познающего духа», который становится механизмом воспроизводства личности. Шелер различает три вида знания. «Знание контроля», то есть позитивно-научное знание, нацелено на обретение господства над природой. Это знание дает видение мира, который развивается по законам, сформулированным наукой. Оно ориентирует человека на познание и преобразование окружающей действительности, укрепляя его веру в возможность изменить мир к лучшему.

Далее, по восходящей следует «знание образования», определяющее бытие личности. Это знание предстает как саморазвитие человека, которое происходит в процессе его жизни. Оно дает понимание внешнего и внутреннего, а именно усвоение культуры в субъективно-единичных формах познания. Это знание истолкования открывает путь к «знанию спасения», которое является результатом постижения абсолютной реальности, целью и смыслом человеческого существования.

Можно сделать вывод, что, проходя все ступени знаниевых форм, человек обретает самосознание и становится способным к созерцанию сферы Абсолютного, становясь личностью. Человек постигает самого себя, свою самость, свое бытие, свой абсолют, лежащий вне мира и увлекающий человека все к новым и новым вершинам познания. Конец этого пути, по Шелеру, полное постижение человеком самого себя, обретение своего центра, противоположного миру.

В этих утверждениях Шелер выступает не противником, а явным сторонником Канта, разделяя его тезис о том, что каждая личность есть нечто, «существование чего обладает абсолютной ценностью само по себе». Шелер рисует картину слияния человека со своим абсолютом: «...место этого самоосуществления, этого, как бы самообожания, которое ищет через себя сущее

бытие и ради становления которого оно примирилось с миром как «историей» - и есть именно человек, человеческая самость и человеческое сердце».

Личность обретает свою бытийную основу в сопричастности становлению идеи Бога и не может быть понята как мыслящее «Я», так как формой ее осуществления является дух. Поэтому человек как духовная личность является образом Бога. И, следовательно, задачей жизни человека становится обретение им статуса личности, путь к которой направлен через образование.

На формирование взглядов Шелера большое влияние оказала философия жизни Ф. Ницше. Именно под воздействием Ницше Шелер определил духовную личность как «экзистенциальную независимость от органического, свободу отрешенность от принуждения и давления, от «жизни» и всего, что относится к «жизни», то есть в том числе его собственного, связанного с влечениями интеллекта.

Философская антропология Ницше определяется вопросом: «Каким видит себя человек через ценностную призму идеала?» Философ ищет философские основания для человечески-сверхчеловеческого образа человека. История ницшеанского Заратустры - это, прежде всего, история человека, открывшего для человечества перспективу сверхчеловеческого. Пугающая и манящая, она открывается только перед взором способного вынести суровую правду о человеческой природе.

Это триумфальная гибель для избранных и гибель не бессмысленная. Потому что лучшее, на что способен человек, по Ницше, - это пренебречь серостью обыденной жизни с её благостными иллюзиями. Презреть слишком человеческую свою природу, склонную к лицемерию и лжи. Использовать страстную силу благородного порыва на отчаянный прорыв за горизонт человеческих возможностей. Это и предполагает конструирование себя как личности.

Распорядиться своей жизнью как господин, а не раб человеческих слабостей. Сверхчеловек - это воля к сверхчеловеческому, воля к преодолению человеческой

зависимости и ограниченности, а значит — обнаружение бытийной основы собственного основания.

То, что принимается за черты, которыми обладает Сверхчеловек у Ницше (смелый открытый взор, благородный пессимизм, эгоизм как залог требовательности к себе, раскрепощенные страсти) это черты человека, влекомого тем, что гораздо выше всего человеческого.

Казалось бы, нет страшнее перспективы для человека, нежели утратить, свою определенность, перестать быть самим собой. Однако человечество не остановится перед подобной перспективой. Как показывает мировой исторический опыт, тот, кто владеет знанием, непременно станет его применять

«Величие человека в том, что он мост, а не цель; и любви в нем достаточно лишь то, что он - переход и уничтожение ... Я люблю того, кто трудится и изобретает, чтобы построить жилище для сверхчеловека и приготовить к приходу его землю и растения: ибо так хочет он своей гибели»[44].

Человек, способный осознать, что не обладает всеми теми качествами, которые он склонен себе приписывать, обретает ощущение полноты жизни только в торжестве над самим собой, только преодолевая в себе все наносное, не им и не по его свободной воле созданное. И пусть преодоление своей неполноценности равнозначно преодолению своей человечности, самоопределению.

Пусть горизонт сверхчеловеческого недосягаем и человеческим взором его нельзя разглядеть. Это, пожалуй, и не нужно, поскольку величие состоит в моменте превозмогания человеческого в себе. Человек - всесильный господин вселенной, так как он сильнее себя самого. Движение к сверхчеловеку, олицетворяющему у Ницше бытийное основание личности и воплощающую идею земного развития, выливается у Шелера в идею самости - самостоятельного в себе бытия, которое достигает человек в поисках своей сущности. Человек обретает

[44] Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Книга для всех и ни для кого. /Пер. Ю.М. Антоновского. – М.: Изд-во МГУ, 1990. С.14.

статус личности в результате духовного самоутверждения с сохранением личностного ядра.

Деятельностно-активная установка концепций Шелера и Ницше ориентирована на преобразование природы, как вовне, так и внутри личности, она питает философское требование самопреодоления, требование господства над своей человеческой сущностью. Человек, каким он себя знает в земной жизни - несовершенен и ограничен.

Всякая свобода, «добытая» для человека философами, имеет все же узкие рамки. Человек - раб: в материализме - раб тела и физиологии; в рамках религиозного христианского сознания - раб греховности; даже в экзистенциализме раб - раб собственной свободы. И для того, чтобы стать подлинной личностью необходимо (во всяком случае, в рамках европейской культуры) стать сверхчеловеком. А если стать нельзя, то следует хотя бы к этому стремиться.

Если для Ницше бытийной основой личности является сверхчеловек, утверждающий себя в обществе, попирая свободу других и пренебрегая нормами культуры и законами морали, то личность в представлении экзистенциалиста Ж.П.Сартра - это некий проект будущего.

Это человек, возлагающий ответственность на самого себя за то, что и каков он есть. Поэтому бытийной основе личности по Сартру, является свобода, и свобода проектирования себя самого, «...человек сначала существует, встречается, появляется в мире, и только потом он определяется...»[45]. Человек может реализоваться, постепенно преодолевая свою природу, постепенно выходя за ее пределы.

В этом смысле, человек сам себя формирует, создавая искусственный мир и противопоставляя его существующей природе. Иначе говоря, вслед за экзистенциализмом, можно сказать, что основой личности становится мир

[45] Сартр Ж. Экзистенциализм – это гуманизм. //Сумерки богов. – М.: 1989. - С. 323.

человеческой субъективности, основанной на свободе, как воле к самореализации.

Взгляд экзистенциализма на свободу как результат индивидуальной жизни, представляется нам весьма справедливым.

Однако экзистенциализм выразил себя как антиинтеллектуализм. Достаточно вспомнить высказывание предшественника экзистенциализма С.Кьеркегора: «Существования нельзя мыслить», «невинность - это незнание»[46].

Впоследствии М.Хайдеггер скажет: «Существование науки никогда не является безусловно необходимым».

Для Кьеркегора и Хайдеггера наука бессильна вскрыть экзистенцию. Поскольку человек становится свободным, он приходит к обладанию своей истиной. Свобода порождает истину, но не наоборот. Истина, знание не ведут к свободе. Незнание есть преодоление свободы.

Мы не можем согласиться с подобным гносеологическим анархизмом, так как эта точка зрения полностью отвергает существование образования как такового, как социального пространства, в котором функционируют образовательные потоки, воспроизводящие в человеке различные формы деятельности. Экзистенциалисты попадают в парадоксальную ситуацию, утверждая, что существует только одно - единственное собственное «Я», а окружающий мир - это его собственное восприятие. Тогда каким образом могут усваиваться философские системы их самих?

Конечно, образование это имманентный способ бытия человека, но, в то же время, образование это область социального мира, представляющая собой систему человеческих взаимоотношений, посредством которых формируется способность человека быть общественным существом.

Если экзистенциализм бытийное основание личности видит в субъективности, в переживании индивидом внутреннего бытия, то философия

[46] цит. по: Минина В.И. Мир личности как мир культуры. // Вестник МГУ. Серия 7. Философия. 1997. – С. 51 – 64 С. 59.

марксизма видит онтологический фундамент личности не внутри, а вне отдельного индивида, в социально-исторической обусловленности личности, которая «модифицируется в каждую исторически данную эпоху».

Личность имеет определенные социально-исторические границы, поэтому не выходит за пределы своей индивидуальной обусловленности на уровень трансцендентальной личности.

Идея трансцендентального субъекта как бытийной основы личности была разработана в феноменологии Э.Гуссерлем.

Гуссерль устраняет из субъекта социально-исторический аспект для того, чтобы проникнуть в глубину его сознания. В феноменологии сама субъективность приобретает бытийную значимость, поэтому Гуссерль рассматривает ее как феномен.

Бытийной основой личности у Гуссерля становится «...трансцендентальное ego, лежащее в основе мыслительных актов»[47].

Это трансцендентальное ego не есть некая надындивидуальная сущность или абсолютная всеобщность (Гегель). Оно является основой индивидуального сознания и, тем самым, определяет личность.

Следовательно, трансцендентальное ego - это не сверхличность, а сознание, укорененное в бытии человеческой экзистенции.

Рассмотрев бытийные основания личности в различных философских системах, мы видим, что этот вопрос остается в философии дискуссионным. Статус бытийного основания приобретает явление или феномен, служащий становлению завершающей стадии саморазвития индивида личности. На сущностном уровне онтологическое основание личности понимается не просто как явление, определяющее бытие личности, а как способ становления личности и способ реализации ею своих сущностных сил.

[47] Основы теории познания: Учебное пособие / Под ред. Б.И. Липского – СПб: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2000. С.151.

Обретение человека бытийного основания способствует образованию личности как целого, как единичности самой для себя, реализуя в своем личностном пространстве свои убеждения и занимая свое особое место в бытии мира.

Принципиально важное значение, на наш взгляд, приобретает влияние бытийных оснований личности на динамику ее развития, от самопознания - через самосознание и самоидентификацию - к самореализации ее внутренних (бытие для себя) и внешних (бытие для других) противоречий.

Личность - это человек, который в процессе саморазвития (свобода в экзистенциализме, разум у Канта, воля к самореализации у Ницше и т.д.) под воздействием общественной компоненты (Маркс, Ленин) обретает способность осуществлять свободный, творческий, конкретно-исторический характер своей деятельности.

При всем многообразии бытийных оснований личности, как мы полагаем, приоритетное значение имеет образование, в котором функционируют социальные институты, так как оно обнаруживает себя во всех этих бытийных основаниях и через них формирует личность.

Поэтому система образования как социальный институт должна осуществляться через систему личностных ценностей на уровне сверх - «Я». Следовательно, образование должно иметь смысл, то есть не конкретную совокупность целей, которые всегда наличествуют, а смысл. Оно должно открывать дверь в бытие трансцендентального, а не ограничиваться интеллектуальным накачиванием обучаемого. Эта экзистенциональная парадигма образования имеет своим идеалом не столько научность, сколько личностную причастность, которая выражается в диалоге обучаемого и образовательной субстанции (преподаватель, книга, компьютер). И предполагает не пассивность субъекта образования, так как он находится в центре бытия, ибо диалог никогда не завершен. Диалог является открытой саморазвивающейся

системой, подталкивающей личность обучаемого к духовному деянию, к формированию сценария собственной судьбы и своей «Я» - позиции.

Вопросы и задания

1.Каким образом индивид формируется как личность?

2. Как происходит самоопределение личности человека?

3.В чем сущность концепций личности Канта и Шелера?

4.В чем особенность взгляда экзистенциализма на свободу?

5. Каков идеал экзистенциональной парадигмы образования?

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

1. Материалы для текущего контроля знаний студентов

Модуль 1.

1. Предмет и задачи философии образования.
2. Основные категории: «образование», «обучение», «воспитание».
3. Взаимосвязь ценностей и целей образования.
4. Основные задачи, решаемые философией образования.
5. Философия образования Востока и Запада: общее и особенное
6. Современное осмысление проблем роли и места человека в мире.
7. Традиции, сложившиеся в западных научных школах в трактовках категорий философии образования.
8. Исторические формы образовательных и воспитательных систем.
9. Теоцентрические концепции формирования личности.
10. Западная философия образования в онтологических аспектах.
11. Традиции, сложившиеся в русских и советских научных школах в трактовке категорий философии образования.
12. Социоцентризм советской системы образования.
13. Цели, задачи, средства современного отечественного образования.
14. Анализ понятия «глобализация».
15. Глобализация мира и трансформация характера современного образования. Возрастание роли образования в процессе глобализации.

Словарь терминов

Аксиология – теория ценностей, раздел философии, который изучает вопросы, связанные с природой ценностей, их местом в реальности и структурой ценностного мира, то есть о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности.

Бытие – («наличествование», «существование») реально существующая, стабильная, самостоятельная, объективная, вечная, бесконечная субстанция, которая включает в себя все сущее; единство субъективной и объективной реальности.

Воспитание – целенаправленная подготовка молодого поколения к жизни в существующем обществе (а также в том, которое еще предстоит создать), осуществляемая через специально создаваемые государственные и общественные структуры, контролируемая и корректируемая как со стороны государства, так и общества.

Глобализация – это процесс создания единого взаимосвязанного мира, в котором народы неотделимы друг от друга привычными протекционистскими барьерами и границами, одновременно и препятствующими их общению, и предохраняющими их от неупорядоченных внешних воздействий.

Гносеология (или теория познания) – это раздел философских знаний (философская наука, философская дисциплина), в котором исследуется возможность познания человеком мира и самого себя, исследуется движение познания от незнания к знанию, природа знаний самих по себе и в соотношении с познаваемыми предметами.

Концепция воспитания – это система взглядов отдельного ученого (или группы исследователей) на воспитательный процесс, его сущность, цель, принципы, содержание, способы организации, критерии и показатели его эффективности.

Личность – это индивид, значимость качественных характеристик которого по каким-либо из социализирующих признаков признана социальным окружением.

Метод – в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность.

Методология – 1) совокупность приемов исследования, применяемых в какой-либо науке; 2) учение о методе научного познания и преобразования мира.

Мировоззрение – целостный взгляд на мир и место человека в нем; фундамент человеческого сознания.

Онтология – учение о сущем; учение о бытии как таковом; раздел философии, изучающий фундаментальные принципы бытия, наиболее общие сущности и категории сущего.

Развитие – это развертывание и реализация потенциальных возможностей (общества, личности).

Свобода – идея, отражающая такое отношение субъекта к своим актам, при котором он является их определяющей причиной и они, стало быть, непосредственно не обусловлены природными, социальными, межличностно-коммуникативными, индивидуально-внутренними или индивидуально-родовыми факторами.

Социальная философия – раздел философии, призванный ответить на вопрос о том, что есть общество и какое место занимает в нем человек.

Традиция – исторически сложившиеся и передаваемые от поколения к поколению обычаи, обряды, общественные установления, идеи и ценности, нормы поведения и т. п.; элементы социально-культурного наследия, сохраняющиеся в обществе или в отдельных его социальных группах в течение длительного времени.

Философия – наука о всеобщих законах развития природы, общества и познания; особая форма общественного сознания, теоретическая основа мировоззрения.

Философия образования – это вполне самостоятельная область философско-научных знаний, фундаментом которой являются общефилософские учения, обращенные к образованию.

Философия образования – это научно-философская рефлексия объективных закономерностей образовательной сферы во всех аспектах функционирования в общеметодологическом плане.

Ценности – специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро и зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы).

Список литературы

1. Айер А. Дж. Человек как предмет научного исследования. В кн.: Феномен человека: Антология. - М.: Высшая школа, 1993. - 350 с.
2. Агацци Э. Человек как предмет философии, В кн.: Феномен человека: Антология. – М.: Высшая школа, 1993. - 350 с.
3. Агафонов Е.В. и др. Ценности национально-духовной культуры России как основа патриотического воспитания студентов в современных условиях. В кн.: Проблемы патриотического воспитания студенческой молодежи в современных условиях. - Ростов н/Д.: ДГТУ, 2001.
4. Антология педагогической мысли христианского средневековья: Пособие для учащихся колледжей и студентов вузов: В 2-х т. Т. 2 . – М.: Аспект-пресс, 1994. – 352 с.
5. Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В.И.Добренькова. – М.: Изд-во МГУ, 1994.
6. Аристотель. Политика. // Сочинения: В 4-х т. Т. 1. Под. ред. А.И.Доватура и Ф.Л.Кессиди. – М.: Мысль, 1975.
7. Асмус В.Ф. Античная философия. – М.: Знание, 1976. – 543 с.
8. Афонина В.Н. Государственная молодежная политика в современной России: теория взаимодействия // Народное образование, 1995. - с.25-29.
9. Бестужев-Лада И.В.: Куда идем? Куда идти? // Гуманизация образования, 1994. - № 2. – С. 25 – 29.
10. Бабочкин П.И., Мантуров С.В. Этнонациональные ценности и социализация молодежи (по результатам социологического опроса молодежи). – М.: Знание, 2000.
11. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 287 с.
12. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. – М.: Наука, 1990. – 220 с.
13. Бердяев Н.А. Самопознание. – М.: СП «ДЭМ»: Международные отношения, 1990. – 334 с.
14. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
15. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

16. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. Т. 1 /Под ред А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 304 с.
17. Бондырева С.К. Единое образовательное пространство как новая система связей стран СНГ // Мир психологии, 1988. - № 3. – С. 161 – 172.
18. Бубер М. Избранные произведения / Пер. с нем. Бартман Н. – Иерусалим: Алия, 1989. – 345 с.
19. Бутов А.Ю. Образование в контексте цивилизации и культуры. – М.: Педагогика, 1999. – 117 с.
20. Валицкая А.П. Образование в России: Стратегии выбора. – СПб.: Образование, 1998. – 127 с.
21. Выготский Л.С. Лекции по педагогике. – М.: Педагогика, 1991. – 249 с.
22. Габитова Р.М. Человек и общество в немецком экзистенциализме. – М.: Наука, 1972. – 222 с.
23. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Пер. с нем. /Общ. ред. и вст. ст. Б.Н.Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
24. Гайденко П.П. Прорыв к трансцендентному. Новая онтология XX века. М. 1997.
25. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XX1 века / Сборник № 6 серии Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1996. – С. 10 – 38.
26. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: В 3-х т. Т. 3. Философия духа. – М.: Мысль, 1975. – 471 с.
27. Гегель Г. Феноменология духа. – М.: Наука, 2000. – 567 с.
28. Гегель Г. Философская пропедевтика. //Работы разных лет: В 2-х т. Т. 2. – М.: Мысль, 1973. – 630 с.
29. Гендин А.М., Сергеев М.И. Региональные особенности ценностных ориентаций учащихся, родителей и учителей // Образование в Сибири. - 1996. - № 1.
30. Гербарт И. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1981. – 315 с.
31. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры // Педагогика. - 1998. - № 8. С. 49 – 55.

32. Гершунский Б.С. Философия образования для XX1 века (В поисках практико – ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
33. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ Отв. ред. и сост. П.Ф.Алексеев. – М.: Пресс, 1995. – 448 с.
34. Гинецинский В.И. Проблемы структурирования мирового образовательного пространства // Педагогика. - 1997. - № 3. – С. 10 – 15.
35. Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. – Ростов – на – Дону: изд-во РГУ, 1979. – 263 с.
36. Давыдов В.В. Философско-психологические проблемы развития образования. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с.
37. Джеймс В. Многообразие религиозного опыта. – СПб.: 1993. – 418 с.
38. Дильтей В. Собрание сочинений: В 6 томах. Т. 1. Введение в науки о духе. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. – 768 с.
39. Дмитриенко В.А., Люрья М.А. Образование как социальный институт. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1989. – 169 с.
40. Долженко О.В. Очерки по философии образования. – М.: Компания Кворум: Промомедиа, 1995. – 239 с.
41. Дьюи Д. Демократия и образование. – М.: Педагогика – Пресс, 2000. – 382 с.
42. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – М.: Лабиринт, 1999. – 186 с.
43. Дьюи Д. Школы будущего. – Берлин: Гос. изд., 1992. – 179 с.
44. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение: Пер. с фр. Л.Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 с.
45. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. - 1997. - № 6. - с. 62-74.
46. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
47. Ильин Г. Современное образование в зеркале трех революций // Вестник высшей школы. - 1997. - № 1. - с. 11-14.
48. Ильин И.А. Сочинения: В 10-ти т. Т. 1. Путь духовного обновления. – М.: Русская книга, 1993. – 400 с.
49. Колесникова И.А. Интегративные основы современной педагогики // Гуманитарий. – СПб., 1995. № 1.

50. Кольчугина М. Образование и бизнес // Мировая экономика и международные отношения. 1990. № 7, с. 30- 36.
51. Коптаж Г. Непрерывное образование: основные принципы // Alma mater. 1991. № 6.
52. Костюк К.Н. Понятие политического в истории мысли и современной науки. // Социально-гуманитарные знания. 1997. № 3. С. 58 – 71.
53. Курьер ЮНЕСКО. – Париж, 1980. № 8. С. 5 – 9.
54. Лейбниц Г. Сочинения: В 4-х томах: Т. 1. Монадология / Ред. и сост. В.В. Соколов. – М.: Мысль, 1985. – 636 с.
55. Лиферов А. Образование: проблемы глобализации и региональность // Вестник высшей школы. - 1997. - № 11. - с. 4-10.
56. Люрья Н.А. Образование: поиски, надежды, свершения // Образование в Сибири. - 1994. - № 1.
57. Манхейм К. Образование, социология и проблемы общественного сознания // Мир образования. - 1997. - № 2. - С. 49 – 54.
58. Мельникова Е. Россия - США: технологии формирования образовательного потенциала // Вестник высшей школы. - 1998. - № 6. - с. 38-44.
59. Миронов В.Б. Век образования. – М.: Педагогика, 1990. – 177 с.
60. М’Боу А.М. У истоков будущего. Мировая проблематика и задачи ЮНЕСКО. - Париж, 1982.
61. Молодежь России: Тенденции, перспективы. М., 1993. - 342 с.
62. Молодежь Российской Федерации: положение, выбор пути. Государственный доклад. – М., 2000.
63. Образование: сокрытое сокровище (Из доклада ЮНЕСКО) // Вестник высшей школы. 1997. № 9, с. 19-27.
64. Осипов А.М. Общество и образование: Лекции по социологии образования. – Новгород: Изд-во НГУ, 1998. – 204 с.
65. Опыт разработки концепций воспитания. Часть 1. Отв. ред. Бондаревская Е.В. – Ростов-на-Дону: РОИПК и ПРО, 1993, - 112 с.
66. Панкрухин А. Философские аспекты маркетингового подхода к образованию // Вестник высшей школы. 1997. № 1, с. 24-30.
67. Парсонс Т. Общий обзор // Американская социология. М., 1972, с. 370-384.
68. Парсонс Т. Система современных обществ. М.. 1997. - 238 с.

69. Парсонс Т. Функциональная теория изменений // Американская социологическая мысль. М., 1994, с. 464-480.

70. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Знание, 1969.

71. Платон. Сочинения: В 3-х т. Т. 2 / Под ред. А.Ф. Лосева и В.Ф.Асмуса. – М.: Мысль, 1970. – 611 с.

72. Пуляев В.Т. Новая парадигма развития образования и основные контуры ее реализации в России // Социально-политический журнал, 1998. - № 1. С. 3 – 20.

73. Резванов С.В. Мировоззрение: философия социальной культуры. Ростов-на-Дону. Изд. ИППК и ПРО. 1998.

74. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – 620 с.

75. Розов Н.С. Структура цивилизации и тенденция мирового развития. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1992. – 215 с.

76. Руткевич М.Н. Социальная ориентация выпускников высшей школы // Социологические исследования. 1994. № 12, с. 96-109.

77. Садовничий В.А., Белокуров В.В., Сушко В.Г., Шикин Е.В. Университетское образование: приглашение к размышлению. М., 1995. - 291 с.

78. Сиволапов А.В. К новой модели обучения: социокультурный подход // Социологические исследования. - 1994. - № 3. - с. 88-92.

79. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – Изд. 4-е. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с.

80. Социальная философия. – Волгоград: Комитет по печати, 1996. – 352 с.

81. Субетто А.И. К основаниям неклассической философии образования // Вестник высшей школы. - 1997. - № 11. - с. 14-16.

82. Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем. М., 1994. - 343 с.

83. Субетто А.И. Социогенетика: система генетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие. СПб., М., 1994. - 321 с.

84. Томпсон Д.Л., Пристли Д. Образование // Социология. М., Львов, 1998, с. 219-288.

85. Троу М. Социология образования // Американская социология. М., 1972, с. 174-188.

86. Филиппов Ф.Р. Социология образования. – М.: Наука, 1980. – 199 с.

87. Филонов Г.Н. Социальная педагогика: сопряжение наук о человеке // Педагогика. – 1996. - № 6. С. 35 – 40.

88. Философия образования: Состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного «круглого стола») // Вопросы философии. 1995. № 11. С. 3 – 38.

89. Философия образования: Социальный заказ (Материалы «круглого стола»). // Альма – mater. 1991. № 4. С. 22 – 31.

90. Хайдеггер М. Время и бытие. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

91. Хюсен Т. К обучающемуся обществу // Курьер Юнеско, 1983, июнь, с.14 - 28.

92. Шадриков В.Д. Народная школа // Высшее образование в России. 1993. № 2.

93. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 181 с.

94. Штомпка П. Социология социальных изменений. М., 1996. - 375 с.

95. Щедровицкий Г.П. Исходные предпосылки и категориальные средства теории деятельности. Л., 1975. - 261 с.

96. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М.: Высшая школа, 1993. – 250 с.

97. Шелер М. Положение человека в Космосе. //Проблема человека в западной философии: Сборник. Пер. с англ., нем., франц. – М.: Прогресс, 1988. – 544 с.

98. Шелер М. Формы знания и образования // Избранные произведения: Пер. с нем. А.В. Денежкиной и др. – М.: Гнозис, 1994. – 413 с.

99. Юнг К.Г. Архетипы и символ. – М.: Renaissence JVEWOSD, 1991. – 299 с.

100. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.

101. Dave R.H. Foundation of Lifelong Education. Oxford. 1976.

102. Barak R.J., Cannon R.S. Learning in the Open Society: Credit for Expirience. Cjnferences on Non-traditional Study. Wash. 1975.

103. Benner P. Performance expectations of new graduates. Paper presented at the AACCN Invitational Conference "Critical Care Nursing at the Baccalaureate Level - Strategies for the Future" San Antonio. Texas, 1988.

104. Brown J.S. Collins A. and Duguid P. Situated cognition and the culture of learning Educational Researcher // Educational researcher. 1989. Vol. 18, p. 38-42.

105. Carelli M.D. Foreworld. P. IX-XI. In A.J. Cropley (ed.). Lifelong Education. A. Stocktaking. Hamburg. UNESCO Institute for Education. 1979. P. 11-15.

106. Carethe W. Toward Lifelong Education – a New Role for Higher Education Institutions. P.UNESCO. 1977. P. 26.

107. Clifford G. and Guthrie J.W. Ed. School: A brief for Professional Education The University of Chicago press, 1988.

108. Collins A., Brown J.S. and Newman S.E. Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics // Knowing learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser, Hillsdale, N.J., 1989, p. 112-127.

109. Gervero R.M. Professional practice , learning, and continuing education: an integrated perspective. Athens, Georgia . 1993.

110. Cropley A. Lifelong Education. A Psychological Analysis. New York, Oxford: Pergamon Press. 1977.

111. Cropley A., Dave R.H. Livelong Education and the Training of Teachers. New York, Oxford: Pergamon Press. 1978.

112. Higher education in Europe. 1979. Vol. 84. № 1. P. 35 – 54.

113. Hummel Ch. Education Today for the World of Tomorrow. Paris. UNESCO. 1977.

114. Knapper K., Cropley A. Lifelong Learning and Higher Education. Wash., London: Croom Helm. 1985.

115. Payne J. Education Guidance Services and the Provision of Adult Education // International Journal of Lifelong Education. 1985. Vol. 4. № 1. P. 35-54.

Николаева Людмила Юрьевна

Философия образования. Часть 1

Учебное пособие издано в авторской редакции

Главный редактор – Кирсанов К.А.

Вёрстка – Павлов А.А.

Ответственный за выпуск - Алимова Н.К.

Научное издание

Системные требования:

- процессор с тактовой частотой 1,3 ГГц и выше;
- операционная система Microsoft® Windows® XP с пакетом Service Pack 3 (32-разрядная версия) или Service Pack 2 (64-разрядная версия), Windows Server® 2003 R2 (32- и 64-разрядная версии), Windows Server 2008 или 2008 R2 (32- и 64-разрядная версии), Windows 7 (32- и 64-разрядная версии), Windows 8 или 8.1 (32- и 64-разрядная версии), Mac OS X версии 10.6.4, 10.7.2 или 10.8;
- 1 ГБ оперативной памяти;
- 350 МБ свободного пространства на жестком диске;
- разрешение экрана 1024x768;
- браузер Internet Explorer 7, 8, 9, 10 или 11; Firefox, Chrome, Opera - для ОС Windows; браузер Safari 5.1 для Mac OS X 10.6.8 или 10.7.2, Safari 5.2 для Mac OS X 10.8, Safari 6.0 для Mac OS X 10.7.4 или 10.8
- программное обеспечение Adobe Reader XI.

Внимание! Для 64-разрядной версии Windows Server 2003 R2 и Windows XP (с пакетом Service Pack 2) требуется наличие Пакета обновлений Microsoft KB930627.

Режим доступа: http://izd-mn.com/PDF/06MNNPUP14.pdf
свободный. – Загл. с экрана. - Яз. рус., англ.

ООО «Издательство «Мир науки»

«Publishing company «World of science», LLC

Адрес:

Юридический адрес — 127055, г. Москва, пер. Порядковый, д. 21, офис 401.

Почтовый адрес — 127055, г. Москва, пер. Порядковый, д. 21, офис 401.

http://izd-mn.com/

ДАННОЕ ИЗДАНИЕ ПРЕДНАЗНАЧЕНО ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НА ЭЛЕКТРОННЫХ НОСИТЕЛЯХ