

Современная философия образования: в поисках объективного результата или позиция сознания?

Л. Н. Талалова

Статья затрагивает поднимаемые современной философией образования проблемы, не вписывающиеся в рамки отдельных научных дисциплин и требующие комплексного, междисциплинарного подхода. Показана специфика философии образования, состоящая в осуществлении рефлексии относительно теории и практики, в формировании представлений о целостности образовательного процесса и перспективах его развития, выработке и методологическом обосновании оптимизирующих образовательных стратегий. Подчеркивается важная задача философии образования – добиться сбалансированности между различными тенденциями в образовании, ориентированными на культуру, общество, человека.

Действительность философствования состоит не в объективном результате, а в позиции сознания.
К. Ясперс

Процессы, которые чаще всего в научных и общественных дискуссиях обсуждаются с использованием таких понятий как “глобализация”, “информационная революция”, “поликультурализм”, “золотой миллиард”, “диалог культур” и ряда других, связаны с качественными изменениями исторических способов жизни, сменой мировоззренческих и духовных оснований современной цивилизации, в том виде, в котором они зарождались в античный период и окончательно сформировались в философии и науке Нового времени.

Речь идет о смене типов цивилизационного развития. Совершенно очевидно, что либерально-демократическая система (“либеральный консенсус”), об окончательной победе которой объявил Ф. Фукуяма в “Конце истории”, не состоялась, как это планировалось в планетарном масштабе. История не закончилась. Мир не стал единым, как поспешили объявить глобалисты, он остался мозаичным, разным, различным. Скорее даже в ответ на попытку искусственно объединить мир, цивилизации ответят еще бóльшим погружением в себя, в свою идентичность. Одновременно это не будет прямым продолжением тех институтов, которые сложились в XIX–XX вв. Та идентичность уходит в прошлое, а на освобождающемся месте образуется новое поле цивилизаций, сталкивающихся между собой и разламывающих прежние привычные границы. Сегодня можно окончательно констатировать: С.П. Хантингтон оказался прав – мы имеем дело со столкновением цивилизаций [24].

Раскол по линии ценностей проходит не только между Западом и Востоком, но и в самом Западе. Оказалось, что и Запад состоит из разных цивилизаций – европейской и американской. В них много

общего, но они далеко не тождественны. Америка стремится установить однополярный мир. У многополярного мира есть свои сторонники, и они полны решимости его отстаивать. Франко-германская Европа резко выступила в качестве претендента на авангард этого многополюсного строительства. Борьба между двумя сторонами будет носить ожесточенный характер. США видят себя как глобальный полюс либерализма. Европе ближе социал-демократия. России – евразийство. Чем дальше на Восток – тем сложнее. Китаю подходит реформированный коммунизм. Северной Корее – нереформированный. Японии – особый вид национал-капитализма. А арабский мир устраивает исламская цивилизация.

Идет битва за трактовку смысла современности, и мнения разделяются. На повестке дня – диалог цивилизаций, спор цивилизаций, но никак не “конец истории” по Фукуяме. Та переоценка ценностей, о которой заявлялось еще в XIX в., только сейчас достигла глубин и масштабов, охвативших людей во всем мире, во всех культурных регионах и оказывающих воздействие на все стороны повседневной жизни, в том числе, и, в первую очередь, на сферу образования. *Эти изменения амбивалентны по своей природе: это одновременно и выражение кризиса, и симптом обновления.*

Нет призмы, через которую можно было бы объективно взглянуть на характер и последствия перемен, поскольку сами эти перемены напрямую связаны с отсутствием и поиском такой призмы.

Ряд серьезных факторов требует разработки способов экстраполяции философских принципов на образовательный процесс, этим обуславливается и становление самой философии образования.

1. Превращение образования в сложную специализированную систему, имеющую свои собственные закономерности функционирования и развития.

2. Универсализация образования, вызванная потребностями личности в постоянном обновлении знаний в условиях возрастающего динамизма общественной жизни.

3. Усилившееся в последние десятилетия ощущение кризиса образования, выражающееся в неудовлетворенности его результатами, в констатации:

- консервативности образовательных институтов;
- разрыва между уровнем подготовки специалистов и потребностями общества.

4. Выхолащивание смыслообразующей парадигмы образования.

Есть еще один фактор, способствующий определению философии образования как самостоятельной области, который связан с кризисными явлениями в самой философии. Речь идет о признании ограниченности классической философии, чьи установки господствовали в европейской культуре от античности до середины XIX в.

В основе классической философии лежало убеждение в способности разума проникнуть в суть вещей, постичь законы мира и на этой основе построить объективную, целостную картину мира, исключаящую влияние человеческой субъективности на процедуры и результаты познавательной деятельности. Эта способность человеческого разума гарантировалась его изначальной причастностью к божественному, космическому, природному или социальному бытию. Здесь таился источник ценности разума, ведущего человека к свободе, которая, вследствие тождества структур бытия и мышления, представляла, по замечанию пантеиста Б. Спинозы, как “познанная необходимость”.

Основными принципами классического типа философствования были:

– *субстанциализм*, обуславливавший принципиальную неизменность природы, общества и человека;

– *объективизм*, выразившийся в признании независимых от человека законов развития;

– *всеобщий детерминизм*, устанавливавший господство жестких причинно-следственных связей, объяснявших мир и человека как целостные, закрытые образования;

– *монизм*, абсолютизовавший тот или иной природный или социальный фактор;

– *универсализм*, дававший основы всеобщих, пригодных на все времена и для всех, моделей бытия.

Человек рассматривался как средство достижения предзаданной цели, важнейшим фактором реализации которой считалось просвещение.

Обратимся к философии образования, которая может проследить связь усиливающихся кризисных процессов в современном образовании в мировом пространстве (в России, в частности, как части этого пространства) с общеисторическими переменами в мире.

Хотя зачастую обращение к философии образования при принятии решений в области образовательной политики рассматривается скептиками как нечто слабо результативное и нефункциональное, между тем, разработка и принятие образовательных стратегий невозможны без *философской рефлексии*. Именно она поднимает нас над частными проблемами, позволяет увидеть происходящее в более широком социокультурном контексте и направляет на прояснение конечных, сущностных оснований *целеполагания*. Все начинается с целеполагания, с осознания именно этого приоритета перед всеми другими.

Слабость современного педагогического целеполагания (и всей аксиологической составляющей) в педагогике, как уверен Б.С. Гершунский, проявляется, в частности в том, что “...эффективность образования оценивается исключительно по непосредственно наблюдаемым результатам прямых образовательных акций в самой сфере образования” [4, с. 71]. Казалось бы, внутри самой сферы

образования критерии результативности и эффективности образовательной деятельности разработаны достаточно тщательно, тем более что они, зачастую, подкрепляются (и не без оснований) весьма сложными математическими методами – моделирования, теории измерений – с описанием инструментария научного поиска закономерностей педагогического процесса. На примере конкретных педагогических задач рассматриваются вопросы построения качественных и количественных шкал измерения, организации и планирования эксперимента [14].

Но при этом субъективизм в оценках результативности педагогической деятельности – один из наиболее зримых и повсеместно критикуемых недостатков современного образования. Более того, вряд ли можно считать эти оценки результативности вообще валидными, так как истинную оценку отдачи образования следует искать не во внутренней, собственно образовательной среде, а во внешней, т.е. в социуме, в его реальной способности к прогрессивному развитию.

В научной философской, социологической и педагогической литературе существуют десятки монографий, в названия которых включено понятие “кризис образования”. Опубликованы тысячи статей, в которых разворачивается его картина, не прекращаются дискуссии по поводу смысла образования, его целей, места и роли в обществе. Президент Российского Союза ректоров, ректор МГУ академик В.А. Садовничий из выступления в выступление не устает повторять, что альтернативы, кроме опоры на национальный интеллект, отечественную науку, культуру, высшую школу, у России нет [19]: на V съезде Российского Союза ректоров в своем докладе, давая объективный анализ состояния образования (включая высшую школу) в России, он отметил, что причина всех существующих неурядиц с образованием в целом, с высшей школой в том числе, заключается в отсутствии единой, осмысленной и исторически взвешенной государственной политики в этой жизненно важной для страны сфере; а, выступая 6 декабря 2002 г. на очередном, VII съезде ректорского корпуса, он сказал: “В XXI в. мир вошел со множеством пророчеств – о “конце истории”, о “конце природы”, о “конце науки”. Заговорили и о возможном “конце образования, основанного на университетской системе”. Примем эти прогнозы и как предостережение, и как призыв к более энергичной деятельности, с тем, чтобы они оказались ошибочными в отношении высшей школы России” [30, с. 3].

Делая попытки определить *причины* кризиса образования (кризиса педагогической практики и педагогической теории), можно натолкнуться на отсутствие единодушия по этому вопросу. Подчас указываются причины взаимоисключающие. Для стран, где система образования централизованная, в качестве основной причины кризиса (в частности *кризиса педагогической практики*) называется именно централизация в образовании. Жесткая унифицированность обучения приводит к тому,

что гуманистическая направленность образования снижается, творчество и поиск уходят на второй план, педагогика становится моносубъектной и авторитарной. В странах с децентрализованной системой в отношении указываемых причин кризиса – все с точностью до наоборот, но результат – тот же. Причина кризиса образования – децентрализация: автономность и отсутствие единого связующего звена ведет к понижению уровня компетентности обучающихся и образованности обучаемых, т.е. к репродуктивному обучению, педагогике “средней всесторонности”.

Теперь, что касается *кризиса педагогической теории*. Не степень разработанности, но действенность педагогической науки начинают ставить под сомнение. Ряд исследователей идет еще дальше. Высказываются мнения, что вообще педагогическая наука в своем традиционном виде сохраниться уже не может, поскольку подвергаются изменениям сами цели образования, его содержание. Основанием такого рода высказываний является тот факт, что традиционная педагогическая теория обуславливала единую сложившуюся педагогическую практику. Сегодня можно говорить о тенденции смены основной парадигмы образования. Эта тенденция характеризуется кризисом классической модели и системы образования, разработкой новых фундаментальных педагогических идей и подходов, по-новому и по-разному трактующих содержание образования. Это значит, что единая классическая педагогическая практика перестает существовать и распадается на многочисленные, различающиеся “педагогические практики”, в каждой из которых образование понимается по-своему.

Современные цивилизационные процессы подводят к тому, что человека можно образовывать по-разному и образовательные цели преследовать разные. В этой связи В.М. Розин выделяет два направления разворачивания педагогического знания: снизу, т.е. от разных педагогических практик, и сверху, от некоторых общих представлений, которые должны интегрировать отдельные виды педагогического знания на самой разной основе. “Что будет представлять собой подобное *интегрирующее* [курсив наш. – Л.Т.] знание? Во всяком случае, это будет не наука в строгом смысле, скорее <...> система интегративных отношений, некоторый интеллектуальный инструментарий, который будет использоваться для разных целей: для интеграции, для перехода от одного вида практики к другой, для проектирования, для обоснования и т. д. Если уж сложились разные подходы, по-разному понимающие образование, то, вероятно, необходима работа по рефлексии оснований подобных подходов, с одной стороны, и установлению правил интеллектуальной коммуникации этих подходов, с другой стороны. К научному сообществу (педагогов и философов образования) будет предъявляться требование определить основания собственных действий” [17, с. 13].

В философии понятие интеграции (*integer* – целый) рассматривается

как восстановление, восполнение, как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Интеграция как понятие теории систем означает состояние связанности отдельных дифференцированных частей в целое, а также как процесс, ведущий к такому состоянию. В современных исследованиях подчеркивается, что интегрирующая функция синтеза наук – это не поглощение одних наук другими, а глубокое, все усиливающееся воздействие и взаимопроникновение их при сохранении самостоятельности.

В психолого-педагогических науках проблема интеграции также имеет свою историю, оставаясь актуальной и в настоящее время. Чаще она рассматривается в проблеме организации целостного процесса обучения и реализации межпредметных связей в нем. В трудах В.И. Безруковой, П.К. Кулагиной, А.П. Лиферова, Т.Ф. Федорец, А.Н. Федорова, В.С. Шубинского отражена теоретико-методологическая сторона интеграционных тенденций в педагогике; в работах М.В. Богуславского, К.Н. Соколова, Г.Ф. Суворовой – комплексная система обучения; у Н.С. Антонова, В.Р. Ильченко, В.Н. Максимовой – межпредметные связи и т. д. “Интеграция – не эмпирическое объединение произвольного множества элементов процесса обучения, связанных лишь ситуативно, а переход количества в качество. Это внутренняя взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность процесса обучения, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов (целей, содержания, методов, форм и т. д.). Это открытие новых связей и отношений между компонентами путем включения в новые системы связей” [21, с. 13].

Перечень антиномий в отношении указания причин кризиса образования можно продолжить, но необходим критический модус рассмотрения, общий знаменатель, который бы позволил объяснить причины нарастания неудовлетворенности образованием в современном меняющемся мире и ответить на вопрос: почему эффективное прежде традиционное образование стало давать сбои? Чтобы можно было ответить на этот вопрос, очевидно, нужно получить ответы, по меньшей мере, на еще несколько. Каково место образования в жизни современного общества? Какова роль образования в жизни индивида как субъекта собственной жизнедеятельности? Что представляют собой возможности развития системы образования через последовательность образовательных инноваций организационно-структурного и содержательного плана? Какова роль института образования в развитии субъектов социально-экономической деятельности?

Пытаясь получить ответы на эти и другие вопросы, мы должны (так советует И.П. Савицкий) провести ретроспекцию к основам, исходным посылкам традиционного образования, к философии науки Нового времени в ее классическом понимании [18]. Именно она определила в

свое время все содержание образования. Философская концепция образования была разработана в XVII в., а организационно реализована в XIX в. Чтобы разобраться с кризисом образования, нужно уйти в глубь проблемы, в определенном смысле отвлечься от современной образовательной практики; задуматься над тем, через какую призму рассматривается проблематика образования. Действительно ли сегодня существует необходимость переопределения образа мира и места человека в нем, что позволит по-новому связать мышление и видение человека? И если ответ окажется утвердительным, то нужно представить и рамки *проблематики* философии образования, которая должна ответить как на этот, так и на многие другие вопросы. “Снова отсюда в совершенной ясности видна общая задача, наиболее всеобъемлющий, хотя и лежащий в бесконечном, идеал: охватить в систематической полноте мир идей, охватить в созерцании мир возможных сущностных видов и возможных предметностей; и <...> получить вообще все возможные понятийные сущности и поставить в один ряд с ними лишь их выражающие словесные значения” [8, с. 373].

76-летний Э. Гуссерль в одном из последних своих докладов в Вене (1935 г.) сформулировал назначение философии как “...критику всех форм жизни, смыслов. Обратясь к субъекту, философия должна бороться за необходимое человечеству самосознание” [25, с. 196]. Используя введенное Ф. Brentano в научный обиход понятие интенциональности, Гуссерль в своей феноменологии чистого сознания, зиждущейся на принципе “...не утверждать ничего, что мы не могли бы, отсылая к сознанию, сделать для себя существенно прозрачным” [9, с. 108], отразил тем самым представление о предметной природе сознания. Интенциональность у Гуссерля – это свойство любого акта сознания. Ноэзис – интенциональный акт как акт направленности, который характеризуется соотнесенностью намерения, цели, замысла с предметом, направленностью на объект. Это значит, что интенциональность – это акт придания смысла предмету при постоянной возможности различения предмета и смысла, это структура переживания, фундаментальное свойство сознания. Человек всегда находится на грани между чувственным опытом и размышлением над ним. **Сознание** – это и есть способность к непрерывной смене двух установок: естественной, направленной вовне, и рефлексивной, направленной на смысловые структуры опыта. Строение объекта или предметности в феноменологическом смысле слова запечатлевает какой-то прошлый опыт человечества и транслирует его априори. Субъект сознания усматривает фундаментальные целеориентации, “завещанные” ему прошлыми поколениями.

Мы знаем историю, состоящую из фактов и событий, дат и периодов. Известный немецкий философ науки Э. Штрёкер, много занимавшаяся наследием основоположника феноменологии, в своей книге “Основания наук Гуссерля” показала как он, пользуясь выражением “внутренняя

история”, проектирует теоретическую историю, занятую распознаванием первоначальных и аутентичных смыслов проблем современности, смыслов, “осевших” в истории [32].

Последние работы Э. Гуссерля – “Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология” (1936 г.) и примыкающие к этому сочинению статьи и наброски – проливают свет на роль индивида в динамизирующем историческом процессе. Эта роль заключается в преодолении индивидом односторонней крайности экзистенциальной этики и его открытости по отношению к объективно протекающей истории [7]. У Э. Гуссерля обязанности человека перед исторически развивающейся культурой, внутренний интерес к ее целям выступают в качестве основного определения моральности индивида. “Ничто не может войти в строение мировой истории независимо от целенаправленных и бесконечно воспроизводящихся человеческих усилий. Стоит угаснуть этой энергии активного отстаивания, и любое культурно-историческое образование, объективно заданное в качестве всемирно значимого, опускается до уровня локально духовного явления” [32, с. 45].

Предмет философии образования определяется особой ее функцией, которая связана с необходимостью “размыкания” педагогического мышления. Гегель в качестве основной идеи в “Философии духа” – третьей, заключительной части своей “Энциклопедии философских наук” (1817 г.) – выдвинул тезис о том, что дух (иначе – сущность человека) по мере своего прогрессивного развития, а затем на завершающей его стадии (т.е. на ступени абсолютного знания), приходит к раскрытию идеальной сущности природы. “Только в том случае, если мы будем рассматривать дух в изображенном процессе саморазвития его понятия, мы познаем его в его истинности (ибо истиной и называется как раз согласование понятия с его действительностью). <...> Все развитие духа есть не что иное, как возвышение самого себя до своей собственной истинности, и так называемые силы души никакого другого смысла и не имеют, как только тот, чтобы быть ступенями этого возвышения духа. Благодаря этому саморазличению, благодаря этому самопреобразованию и благодаря сведению своих различий к единству своего понятия, дух только и есть истинное, равно как и нечто живое, органическое, систематическое; только через познание этой своей природы и наука о духе является истинной, живой, органической, систематической...” [2, с. 30–31]. Следовательно, развитие духа ведет к “распредмечиванию” всей природы, всех вещей. Философия образования тоже призвана произвести как раз такую экспликацию, такое “распредмечивание” классического предмета образования и обеспечить выход на новые образовательные ценности, новые этические принципы.

Развитие интереса к тому или иному вопросу, зачастую, объясняется усложнением жизни, возникновением нового класса задач. Этим

объясняются и потребности выхода на новый цикл философствования. В.П. Кузьмин в этой связи пишет: “Человеческое знание в своем историческом развитии восходит от познания “мира вещей” к познанию “мира систем” и присущих им законов интеграции, углубляется и расширяется, образует более богатые многоуровневые системы знаний и истин” [12, с. 62]. Сказанное определяет исходную функцию философии через соотнесение образования с другими формами жизни, организациями, культурой, космосом. Понятно, что недостаточно ограничиться обсуждением истории философских представлений об образовании. Эта историографическая заданность должна получить *систематизирующую направленность*. Должны предприниматься попытки объединить теоретические наработки прошлого в определенного рода целостности в рамках одной общей задачи; найти новые смыслы, все яснее выступающие в процессе исторического развития. “Методологическая ценность системного подхода, – по мнению Э.Г. Юдина, – состоит, прежде всего, в том, что он содержит и в развернутой форме выражает требование нового, по сравнению с предшествующим, подхода к объекту изучения” [31, с. 38].

В.Л. Рабинович вообще полагает, что есть смысл заняться, скажем так, “прогнозированием прошлого”. Это (и здесь нет противоречия) попытка обратиться в будущее, опираясь на прошлый опыт, который как бы “снят” современной ситуацией; попытка представить ретроспективу как возможную перспективу. Согласно рассуждению Рабиновича, “...культурные парадигмы разных времен не сменяют одна другую, а существуют в квазиодномерном пространстве” [10, с. 18], поэтому не лишены рациональности обе процедуры: и представление возможности настоящего стать будущим, и представление прошлого как возможного будущего.

Можно, разумеется, возразить: сложные проблемы духовного мира человека и человечества не могут быть решены сугубо логическим путем, даже если эта логика выглядит убедительной и непротиворечивой. Нужны более веские аргументы, и искать их следует, ввиду глобальности проблемы, в целостном историческом опыте человечества, в широких аналогиях прошлого и настоящего, в возможном переносе выявленных социальных закономерностей прошлого на настоящее и будущее.

Обратимся к схеме воспроизводства культуры и деятельности, предложенной еще в 60-х гг. в рамках общей теории деятельности. В ней различаются трансляции культуры, т.е. культурных норм, и социума, т.е. реальной жизни. В историческом отрезке времени переход одного состояния социума в другое не происходит непосредственно, оно всегда идет через культуру, через особую связь, через отношение нормы и реализации. Если бы реализация культурных норм, транслируемых во времени, осуществлялась по готовым схемам, через готовые модели и при помощи готовых механизмов, то цивилизация давно бы себя

исчерпала. **Образование** – один из каналов реализации культурных норм (но не при помощи готовых механизмов и не в виде одиночных актов отношения нормы к реальному действию в ограниченном рамками культурном контексте). Чтобы образование действительно обеспечивало полный цикл воспроизводства культуры и деятельности, оно должно включить в себя весь механизм такого воспроизводства, т.е. нужно обязательно вернуться в прошлое, внимательно посмотреть на настоящее, максимально точно представить будущее. Причем под возвращением в прошлое следует понимать не событийную историю (здесь уместным будет вспомнить “внутреннюю историю” Э. Гуссерля), а историю того, как и с какими последствиями входили в культуру те или иные новации, сколь долго они существовали, каким образом транслировались и реализовывались на фоне меняющихся условий.

Обе линии рассмотрения материала – *историческая* и *систематическая* – неизбежно должны соединиться, в картине свершения истории систематическое членение основ познания и отношение их внутренних зависимостей должны выявиться снова. История философских представлений об образовании переходит, таким образом, от расстановки фактов по рядам к представлению о методе, обусловленному гносеологией. Она должна сделать видимыми формообразующие силы и попытаться показать в смене философских доктрин “феноменологию философского духа”, осуществив из всей совокупности подходов выборку, как отмечал неокантианец марбургской школы Э. Кассирер [11], материала для будущего здания, узловых моментов как оригинального и надежного фундамента для всего последующего.

Всякая наука состоит в выдвижении *гипотез*, соответствие которых фактам должно быть доказано. Она должна брать свои понятия из фактов, а не компоновать факты, согласно установившимся понятиям, и уж тем более не создавать ситуацию, когда очевидные исходные положения, выдвигаемые в качестве гипотез, к концу исследования оказываются выводами. По сути, современная философия образования не должна браться за толкование глобальных проблем образовательной действительности (нося при этом характер всеохватывающий), но выбирать какие-то преломляющие все это углы и участки в культуре, социальной жизни, сознании, т.е. она должна представлять не глобальный, а скорее частный, но, безусловно, философский взгляд на образование.

Основным руководством в понимании функции знания является эмпирическое изучение тех функций, которые знание выполняет на деле. В философии, как и в любой науке, надо различать эмпирическую и теоретическую стороны исследования. Науки не собирают факты как данность, они *включают факты в систему, которая обуславливается специально определенными терминами, их конструкциями и комбинациями в научных положениях*. Эти положения, в свою очередь,

научны тогда, когда они логически связаны с другими положениями в контексте научной теории. И рациональность этих теорий зависит от логического доказательства и возможности подтверждения эмпирическими примерами.

Эмпирическая сторона – это установление фактов, которые служат предметом теоретического объяснения на основе философских принципов и законов. Хотя предмет философского исследования может быть бесконечным, набор фактов, с которыми имеет дело исследователь, всегда ограничен, поскольку наука не бесконечна, а человечество не всемогуще. “Между законом и фактом существует диалектическое единство. Закон является законом только тогда, когда согласуется с фактами; факт остается фактом лишь постольку, поскольку он объясняется действием соответствующего научного закона. Отсюда следует, что один и тот же факт может по-разному интерпретироваться в разных науках. В самом деле, систему законов в науке нельзя считать законченной и полной, так как многие законы еще не открыты. В этом кроется причина большинства несоответствий между выводами философии и специальных наук. Но такие несоответствия всегда оказываются толчком для дальнейшего развития и самой философии, и специальных наук”, – констатирует Е.Д. Гражданников в своей работе “Метод построения системной классификации” [5, с. 4].

Еще Д. Юм говорил, что все науки в большей или меньшей степени имеют отношение к природе человека, Дж. К. Максвелл истинной темой исследований для человечества называл самого человека, а П. Тейяр де Шарден считал, что именно человек как предмет познания является “ключом ко всей науке о природе”, и в силу этих причин расшифровать человека – значит, в сущности, попытаться узнать, как образовался мир и как он должен продолжать образовываться.

Итак, список наук, занимающихся проблемой человека, огромен. Каждая из этих наук изучает должным образом определенные стороны человека как предмета исследования, не заходя на территорию других наук. Науки, которые непосредственно изучают человека – физиология, медицина, психология, социология и другие, – продвинулись далеко вперед и достигают уровня точности, вполне сопоставимого со строгостью знаний о природе. Сказали свое слово этнографы, историки. Проблемой человека в системе естественных наук занимаются генетика, возрастная физиология и морфология, соматология, типология высшей нервной деятельности; а в комплексе гуманитарного знания – эргономика, аксиология, эвристика, социальная экология, андрагогика, акмеология. Все активнее подключаются к исследованию проблемы человека и многие технические науки.

Успехи в познании человека являются очевидными: история свидетельствует о том, что постижение феномена человека всегда опиралось на открытия конкретных наук. Эволюционная теория в биологии. Вирусология в медицине. Бессознательное в психологии.

Классовая детерминация поведения в социологии. Лишнее свидетельство – прогресс самого человека в том, что касается его материального благополучия, технических возможностей.

Но все эти знания о человеке имеют “суммарный эффект”, не складываются в целое, когда нужно дать ответ на вопрос – что человек собой являет, т.е. они не разрешают проблемы человека. При этом ставившаяся цель была в том, чтобы как раз добраться до сущности человека.

Да, действительно, нельзя не согласиться, что человек – самый таинственный и сложный объект исследования (“ключ ко всей науке о природе”, как выразился Тейяр де Шарден). Именно в связи с этим в науке до сих пор не создано всеобъемлющей интегративной концепции человека, которая включала бы в себя различные (частные) концепции и одновременно была открыта к пополнению и собственному развитию. Собственно все знания о человеке представляют собой некую интегративную систему (как и сам человек). Только система знаний – это лишь небольшой фрагмент, неполный и неточный “слепок” с системы самого человека. Появление новых знаний о человеке, его взаимодействии с миром формально может находить свое место среди уже имеющихся, но связь между ними не всегда прослеживается, не всегда понимается (а иногда еще и не может быть понята).

“Единой идеи человека у нас нет. Специальные науки, занимающиеся человеком и все возрастающие в своем числе, скорее скрывают сущность человека, чем раскрывают ее” [28, с. 32], – писал М. Шелер, доказывавший положение о *принципиальной невозможности* определить человека. Дисциплинарный подход к исследованию, когда каждая наука превращается в изолированную систему, препятствует интеграционным процессам в научном познании – выявлению связей между различными науками, установлению общих закономерностей, использованию методов изучения одних наук в других.

История становления ряда наук, например, психологии и педагогики, и их современное развитие показывают, что человек является базовым критерием их интеграции и дифференциации. Многообразие теорий человека (наличествующее, например, в психологии), рассматривающих различные стороны и аспекты его существования, естественно, не решает проблемы создания целостной и всесторонней психологической концепции человека, поскольку природа человека является многомерной и нелинейной.

Науки о человеке, в данном случае те, которые стоят достаточно близко друг к другу (психология и педагогика), развивались в основном как изучающие отдельные стороны, функции, процессы человека как объекта без отражения связей вхождения частного в целое (здесь важно помнить об особом механизме главенствующего влияния целого на входящие в него части). Объектом изучения психологии и педагогики является человек, соответственно, имеется множество сходных и

отличных элементов, которые потенциально и реально способны к объединению и созданию новой системы. Но даже педагогика и психология, не говоря уже о других человековедческих дисциплинах, специализируясь, изучая частные стороны форм совмещения, упускают из виду общность изучаемых явлений, которая заключается в отражении одного и того же принципа совмещения (гармонизации). Общность, скорее, выражается в едином объекте исследования – человеке, а специфика – в предмете каждой науки. В этих науках, как известно из истории их развития, на определенных этапах – этапах неустойчивого развития системы – наблюдается активное “отпочковывание” различных направлений, т.е. идет процесс дифференциации.

Известно, что бесконечное стремление к интеграции психологии и педагогики приводит к утрате собственного предмета научных дисциплин, усиливает абстрактный характер психолого-педагогических наук, а бесконечное стремление к дифференциации создает условия для утраты целостности предмета исследования, снижает его методологический и теоретический характер.

Если соотнести системы психологических и педагогических знаний, то они, зачастую, демонстрируют эту особенность максимально и таким путем сохраняют целостность внутри собственной системы (собственно психология и собственно педагогика), не проявляя тенденции к объединению. Можно предположить, что важным субъективным фактором, препятствующим этой тенденции, является “сопротивляемость” самих ученых.

Как только конкретно-научные знания о человеке отдельной человековедческой науки обобщаются в целостные представления о нем, так тут же возникают односторонние образы. Дарвинистский образ человека как этапа биологической эволюции. Фрейдистский образ человека как психопатологического существа. Марксистский образ человека как носителя социальной функции [6].

Как оперировать накопленными в столь большом количестве знаниями о человеке? В самом общем виде ответ очевиден – подвергнуть их мировоззренческому осмыслению. Философия очень рано, почти на заре познания, высказала мысль о том, что человек как “мера всех вещей” является не только приоритетным, самым существенным, но, в известном смысле, и единственным предметом исследования, его ограничивающим условием.

В связи с накоплением данных о человеке особую актуальность приобретает проблема самоопределения философии по отношению к теме человека. Способна ли философия раскрыть феномен человека? Как соотнести сведения, полученные в процессе естественнонаучного познания, с собственно философским постижением человека? Систематизация знания – важнейшая функция науки, без которой невозможен ее дальнейший прогресс. Отдельные изолированные факты и результаты не представляют особого интереса для науки, и только

когда удастся установить связи между ними и другими элементами знания, а в идеале включить их в состав определенной концептуальной системы, – только тогда они приобретают вполне определенный смысл и значение. *Осознанию этих процессов, а, следовательно, и усилению научной обоснованности интеграции и дифференциации наук о человеке способствует (как альтернатива традиционному дисциплинарному подходу к изучению человека) целостный, системный подход с позиций философской, культурной (социальной), психологической, педагогической антропологии.*

С 20-х гг. XX в. в рамках философской антропологии, возникшей в немецкой философии, сложилось представление о том, что отличительной чертой человека по сравнению со всем живым является имманентно присущая ему способность к трансцендированию (т.е. выходу за пределы природного и наличного социального бытия), которое и есть свобода как условие и основа творческого отношения к действительности. Возникло множество разновидностей философской антропологии, впоследствии ставших самостоятельными междисциплинарными областями исследования: религиозная, биологическая, культурная (социальная), психологическая (культура-личность) и другие.

Произошел своеобразный, по выражению Б.В. Маркова, “антропологический поворот” в философии XX в., когда изменилось понимание соотношения телесного и духовного, биологического и социального в человеке. “Человек не принадлежит двум мирам – миру природы и миру культуры, он не биосоциальное существо, а целостный человек, чьи душа и тело теснейшим образом взаимосвязаны” [13, с. 27].

Об “эксцентричности” человека, постоянно выходящего за свои пределы, писал один из основоположников философской антропологии Г. Плеснер [16].

Развивая тезис Ф. Ницше о человеке как “незавершенном животном”, лишенном субстанциальной основы, М. Шелер подчеркивал “проблематичность” человека, который уже более не знает что он такое, но одновременно “знает о своем незнании” [28].

Исходным пунктом философско-биологической антропологии А. Гелена являлся человек как деятельное, “работающее” существо, которое преодолевает свою “недостаточность” в процессе создания “второй природы”, т.е. своего “культурного мира” [3].

Исключительно как культуротворческую рассматривали деятельность человека представители культурной антропологии – Э. Ротхакер, М. Ландман и другие. Для них единственным “жизненным миром” человека и единственным фактором его существования, обеспечивающим целостность личности, является культура.

Мышление, по Ротхакеру, направлено на “формотворчество жизни”, на решение вопроса, как может историческое влиться в формы духа и культуры. Отдельные культуры – это стилевые единства, но также и

ответы на то положение, в котором находится человек как существо со стремлениями. Здесь слышна мысль А. Дж. Тойнби, пытавшегося определить культуры через призыв, ими воспринятый, и тот ответ, который они на него находят. Но Ротхакер основывается не на истории в ее высшем единстве, а на человеке в его отношениях с миром.

Культурная антропология испытала на себе целый ряд влияний и приобрела психологическую углубленность. Появились психология инстинктов и общества американца У. МакДугалла (учение, объяснявшее основные инстинкты нашей психической деятельности и их переход в моральное действие посредством влияния опыта и воспитания); теория пластов последователей Н. Гартмана (у самого Гартмана это градация четырех пластов бытия: от неорганической ступени к органической и далее к душевной, и, наконец, к духовной ступени).

В антропологическом методе Э. Ротхакера мысль Гартмана о последовательном чередовании пластов бытия предстает в виде восхождения человеческой личности из низших и всеобщих кругов жизни ко все более высоким: над лежащей в основании жизни вообще далее встает вегетативная жизнь, затем идет животное “Оно”, потом одушевленная инстинктивная личность – бессознательное, проявляющееся как характер, система склонностей и привычек – и, наконец, вершинная личность, сознание “Я”. Между пластами есть взаимодействие, взаимопроникновение. Человек находится в пределах того культурного целого, в формировании которого он должен участвовать, охваченный всем многообразием побуждений: и в обратном порядке – культура определяет общий характер поведения человека. Таким образом, антропология распространяется на изучение человеческой культурной сферы, становится антропологией культуры.

На то, что человек – *homo symbolicum* (“человек символический”), существо, которое “...постоянно ищет самого себя, которое в каждый момент своего существования испытывает и перепроверяет условие своего существования”, указывал и неокантианец Э. Кассирер [11, с. 8]. Культура выступает самодовлеющим основанием определения человека в теории Кассирера. Он доказывает, что проблема человека – это “архимедов рычаг” философского познания, и ключ к такому постижению человека – символ, поскольку человек живет не просто в естественном универсуме, а в символическом мире, во Вселенной Культуры, и в кассиреровском понимании вся деятельность человека есть деятельность символическая.

Похожим образом высказывались и представители других философских школ первой половины XX в.

Для экзистенциалиста Г. Марселя “онтологическая потребность” человека – стремление к бытию, полноте жизни, самоосуществлению. Человек выбирает свой путь посредством свободного выбора, но выбор, вопреки утверждениям другого экзистенциалиста Ж.-П. Сартра, не

случаен, он определен ценностью вещей, которых он касается. По Сартру, объективных ценностей нет, только выбор создает ценности; согласно Марселю, выбор – это ответ на уже имеющуюся ценность предметов [20]. Марсель убежден, что в сущности человека заложена потребность “перерасти” границы своего бытия.

А для одного из основоположников неорационализма Г. Башляра, человек – *homo viator*, т.е. существо “ставшее и одновременно становящееся” [1].

Согласно рациовитализму Х. Ортеги-и-Гассета, человек – “живая недостаточность”, вынужденная постоянно себя поддерживать “на весу”, поскольку у нее нет “сущности”, нет “природы” [15].

Иными словами, в философии первой половины XX в. сложилось представление о человеке как существе деятельном, свободном, незавершенном, открытом миру и его перспективам, как человеке “пути”, человеке “возможностей”.

Развивая основные положения философской антропологии, философия второй половины XX в. в таких ее направлениях как герменевтика, феноменология, структурализм, отказывается от признания в мире трансцендентного, независимого от человека, начала, а самого человека рассматривает как лишенного неизменной и самодостаточной сущности и являющего себя в процессе своего существования. Такое понимание человека влечет за собой радикальный пересмотр всей традиционной философской проблематики. Это касается, прежде всего, понимания бытия, которое в философской антропологии есть бытие человека, его существование, его жизнь. Речь идет не об отказе признания существования мира вне человека, а о том, что мир дан нам только через наши представления о нем.

Как отмечал Э. Фромм, рассматривая взаимодействия личности и общества, суть не в том, что человек – центр Вселенной, а в том, что ценностные, равно как и другие, суждения, а также и восприятия человека коренятся в особенностях его существования и значимы только в их свете. То, что, например, П. Тиллих подразумевал под “крайней озабоченностью и интересом” – это чрезвычайный интерес, связанный с “удивлением”, к смыслу жизни [“Удивление является началом всякой мудрости” – скрытая цитата Сократа. – Л. Т.], самореализации человека, выполнению задачи, поставленной перед человеком. Помимо установки удивления и интереса в переживаниях, которые у Тиллиха, представителя диалектической теологии, предстают как переживания религиозные, существует и третий, самый важный, элемент.

Это установка единства не только с самим собой, но со всем живым, и более того – со всем миром. Парадоксальный характер этой установки состоит в том, что она включает в себя и острое осознание себя как отдельного и уникального существа, и страстное желание преодолеть

ограниченность такой индивидуальности, стать единым со Всем сущим; причем это не соединение двух ощущений, сколько их поляризация [22]. Процесс религиозного преодоления индивидуализированности и чувство единения со Всем сущим (в трактовке протестантского теолога П. Тиллиха) практически идентичен процессу "...преодоления ограниченности своего организованного "Я" – Эго – и установления контакта с исключенной и отдельной частью самого себя – бессознательным" (в трактовке основоположника неофрейдизма Э. Фромма) [23, с. 291].

Таким образом, деятельность человека рассматривается как существенная и универсальная его характеристика; а как философская категория может служить исходной для более конкретного анализа различных форм проявлений человеческой активности. Философские антропологи, представители других философских школ, да и представители различных конкретных наук, в качестве специфически человеческих выделяли, соответственно, самые различные свойства и особенности человека. Однако эти свойства, выражая специфические особенности человека, все равно не могли объяснить его сущности. Научно аргументированного, целостного представления о человеке (как сложной социально-биологической системе) в единстве его разнообразных проявлений, которое было бы общепризнанным, сегодня не существует ни в философском знании, ни в конкретно-научном. Развитие познания в XX в. пошло, в целом, по пути фрагментации знаний о человеке. Более того, человек вообще стал рассматриваться в аспекте тех качеств, умений, обязанностей, которые требуются соответствующей сферой деятельности и формируются ею. Поэтому диалектический процесс сближения человековедческих дисциплин и поиска междисциплинарных связей закономерен и даже во многом диктуется практической потребностью в получении как можно более полных знаний о человеке.

С превращением человека в одну из важнейших проблем современной науки системный подход как методологический принцип стал широко использоваться в разработке проблем человековедения. Поскольку уникальность феномена человека как объекта научного исследования состоит в неразрывном единстве законов природы и общества, его характеризующих, очевидно, что именно в этой области смыкаются интересы разных наук. Задача синтеза знаний, накапливаемых в разных науках, становится важнейшей.

На взгляд В.В. Чистякова, в сложнейшем и противоречивом процессе дифференциации и интеграции человековедческих дисциплин идея главенства *гомоцентристского подхода* [26] в системе наук о человеке представляется скорее как целевая установка, призванная научно организовать и направить комплексное изучение человека как целостной системы. Создание же концептуальной теории человека, попытки создания единой науки о человеке, а затем и идея примата этой единой

науки – это, скорее, поиск “философского камня” [27]. Вместе с тем, нельзя не заметить успехов философской науки в формировании теории целостного человека. В этой связи особенно важно подчеркнуть, что именно системный, интегративный подход является ключевым в познании человека.

“Интегратизм, – полагал В.А. Энгельгардт, – это не цель, а путь. Обеспечение правильного сочетания, целесообразного соотношения редукционизма и интегратизма является основой стратегии научного поиска в области познания явлений жизни. ...Руководящим принципом при этом должно быть стремление строить схемы и понятия интегратизма, отправляясь от данных, получаемых на путях редукционизма, т.е., исходя из наиболее простых, элементарных условий, шаг за шагом подниматься по восходящим ступеням иерархической градации, переходя ко все возрастающим ступеням усложненности исследуемых систем” [29, с.115].

Философия как наука о человеке включает в себя попытку делать эмпирические высказывания о человеке как целом, пользуясь материалом других наук и выходя за их пределы. “Наша научная философия ставит перед собой задачу делать научные высказывания о человеке, и она предполагает, что эта задача разрешима, – пишет А. Гелен. – При этом мы оставляем за собой полную свободу создавать гипотезы, а также отказываемся обсуждать сами по себе принципы или аксиомы, которые мы выставляем в качестве гипотез, ибо смысл их состоит как раз не в них самих, но в их эффективности применительно к фактам. Поэтому, если кто-нибудь отвергнет выставляемые нами гипотезы, то для нас отсюда не следует *вообще ничего* [курсив наш. – Л.Т.], никакой обязанности дискутировать, ибо мы хотим лишь науки о человеке, а не влиять на чужие убеждения” [3, с. 157].

Современная философия, таким образом, не может претендовать на *нормативный* способ представления действительности (в данном случае – образования). Ее выводы должны быть *принципиально не нормативными*. Скорее, они должны выражать вероятностно-виртуальную, открытую точку зрения, потенциально включающую разные взгляды, разные философские подходы.

Возможность существования единой философии – одна из важнейших философских проблем современности. Она пока далека от разрешения и означает не отказ от особенного, специфического принципа в выборе исходных оснований, а их согласование с общечеловеческими, цивилизационными ценностями и идеалами. Современная цивилизация пытается осмыслить свои возможности в достижении единства. И, наверное, не случайно, что воздействие философии образования на становление единого планетарного дискурса оказывается в ряду наиболее серьезных.

Философия образования как совокупность ценностно оформленных представлений об образовательной теории, политике и практике

обеспечивает целостность видения и разрешения проблем в образовании. Это означает, что, в отличие от собственно философии, философия образования, будучи уже, наверное, сложившейся самостоятельной научной областью внутри педагогического знания, должна быть в помощь методологии педагогики, педагогической теории и, как следствие, реальной образовательной практике, и предполагать взаимное усиление различных философских подходов, направленных на решение образовательных задач; их взаимную дополняемость, а не абсолютизацию различий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Башляр Г.* Новый рационализм. – М.: Прогресс, 1987.
2. *Гегель Г.В.Ф.* Философия духа // *Гегель Г.В.Ф.* Сочинения. – Т. III. Энциклопедия философских наук. – Ч. III. – М.: Изд-во Академии наук СССР; Институт философии, 1956.
3. *Гелен А.* О систематике антропологии // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988.
4. *Гершунский Б.С.* Образование как религия третьего тысячелетия: Гармония знания и веры. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
5. *Гражданников Е.Д.* Метод построения системной классификации. – Новосибирск: Наука, 1987.
6. *Гусейнов А.А.* Философия, мораль, политика: Сб. статей. – М.: ИКЦ “Академкнига”, 2002.
7. *Гуссерль Э.* Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология // Вопросы философии. – 1992. – № 7.
8. *Гуссерль Э.* Метод прояснения // Современная философия науки: Знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада: Учеб. хрест. – 2-е изд. / Сост. *А.А. Печенкин.* – М.: Логос, 1996.
9. *Гуссерль Э.* Феноменология и основания наук // *Гуссерль Э.* Сочинения. – Т. III. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1999.
10. Цит. по: *Долженко О.В.* Очерки по философии образования. – М.: Промо-Медиа, 1995.
11. *Кассирер Э.* Опыт о человеке: Введение в философию человеческой культуры // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988.
12. *Кузьмин В.П.* Системный подход в современном научном познании // Вопросы философии. – 1980. – № 1.
13. *Марков Б.В.* Антропологический поворот в философии XX в. // Очерки социальной антропологии. – СПб., 1995.
14. *Михеев В.И.* Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М.: Высшая школа, 1987.
15. *Ортега-и-Гассет Х.* Что такое философия? / Пер. с исп. / Отв. ред. *М.А. Киссель.* – Благовещенск: Изд-во БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.

16. *Плеснер Г.* Ступени органического в человеке // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988.
17. *Розин В.М.* Предмет и статус философии образования // Философия образования: Сб. научн. статей / Отв. ред. *А.Н. Кочергин.* – М.: Фонд “Новое тысячелетие”, 1996.
18. *Савицкий И.П.* О философии глобального образования // Философия образования для XXI в. – М.: 1992.
19. *Садовничий В.А.* Московский университет: Родина, честь, наука // Московский университет. – 1999. – № 2 (3848).
20. *Сартр Ж.-П.* Стена: Избранные произведения / Пер. с франц. – М.: Политиздат, 1992.
21. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-Пресс, 1997.
22. *Тиллих П.* Избранное: Теология культуры / Пер. с англ. – М.: Юрист, 1995.
23. *Фромм Э.* Иметь или быть? / Пер. с англ. / Общ. ред. и послесл. *В.И. Добренькова.* – 2-е изд., доп. – М.: Прогресс, 1990.
24. *Хантингтон С.П.* Столкновение цивилизаций и что оно может означать для России // Общественные науки и современность. – 1995. – № 3.
25. *Хюбшер А.* Эдмунд Гуссерль. Мыслители нашего времени (62 портрета): Справочник по философии Запада XX в. / Пер. с нем. / Общ. ред. *А.Ф. Лосева.* – М.: 1994.
26. *Чистяков В.В.* Антрополого-методологические основы педагогики. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999.
27. *Чистяков В.В.* Системный подход в современной педагогической антропологии. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1995.
28. *Шелер М.* Положение человека в Космосе // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988.
29. *Энгельгардт В.А.* Интегратизм – путь от простого к сложному в познании явлений жизни // Вопросы философии. – 1970. – № 11.
30. Эффективное образование – эффективное государство // Педагогический университет. – 2002. – № 17 – 18, четверг, 19 декабря.
31. *Юдин Э.Г.* Методологическая природа системного подхода // Системные исследования. Ежегодник. – М.: 1973.
32. Цит. по: *Ströker E.* Husserl's Idea of Phenomenology as the Foundational Theory of Science // In: *Ströker E.* The Husserlian Foundations of Science. – Wash.: D.C. University Press of America, 1987.

Contemporary philosophy of education: in search of ultimate outcomes or state of cognition?
L.N. Talalova

The article touches upon the issues of contemporary philosophy of education. These issues are beyond the scopes of concrete disciplines, thus they need the complex approach to be applied. The specific of philosophy of education is expressed: it implies the process of reflective thinking towards the theory and practice; the educational process and the perspectives of its development

taken as a whole; the verification of rational educational strategies. One of the tasks of philosophy of education – to balance the different tendencies in education oriented to humanization – is stressed.

©Л. Н. Талалова, 2204.