

**ТЕТЮЕВ Леонид Иванович** – доктор философских наук, профессор кафедры этики и эстетики философского факультета Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (410012, Россия, г. Саратов, ул. Астраханская, 83; tetjuev@mail.ru)

**БАЛАБАЙ Светлана Валерьевна** – кандидат философских наук, доцент кафедры истории, философии, политологии и социологии Саратовского социально-экономического института – филиала Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова (410003, Россия, г. Саратов, ул. Радищева, 89; narrativ63@mail.ru)

## ПРОСТРАНСТВО КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЛОСОФСКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье обсуждаются вопросы кризиса отечественного образования. Отмечается, что современное образование является не эпистемным, не универсальным, а политехническим. Чрезмерная рационализация образования, в котором не последнюю роль играет трансляция готового научного знания, подменяет интегративную систему знаний простым набором технических навыков и умений. На смену прежней идеи образования как некоего системного понятия, близкого по значению идеологии и идеологической системе, должно прийти новое понимание образования как системы культуры единого пространства диалога.

**Ключевые слова:** философия и педагогика, кризис образования, культура образования и воспитания, демократическая школа просвещения, неокантианская педагогика, поиск новой образовательной политики

Сегодня много говорят и пишут о кризисе образования. Но, несмотря на многоплановость обсуждения, вполне очевидно, во-первых, что вопросы образования в современном обществе становятся ключевыми, а во-вторых, изменяется специфика образовательных практик. Одной из причин таких изменений становятся глобализация мира и поликультурный характер коммуникаций, ведущих к изменению восприятия мира в целом. Одной из главных составляющих кризиса образования является кризис социальных форм обучения, воспитания и передачи ценностно значимой информации. А это в свою очередь является выражением глобального кризиса исторической традиции продуктивного общения поколений. Именно поэтому на смену мучительным вопросам: как учить? и чему учить? пришел не менее мучительный – зачем учить? Последний вопрос имеет еще и оборотную сторону: зачем учиться? И действительно, преуспеть в современном обществе вполне можно и без образования, по крайней мере, без образования в классическом понимании этого слова.

Кроме этого, компьютеризированный мир образовательного процесса ориентирует не на знание как понимание, а на знание как информацию. В результате оказывается утерянным конечный смысл образования, предполагающий потребность в постижении действительных смыслов явлений и событий [Балабай 2010: 143]. Сетевая логика становится парадигмой онтологических трансформаций, предопределяя изменение общественных ценностей и, следовательно, образовательных практик [Балабай 2010: 144]. В этой связи возникает проблема оптимального выбора инновационных педагогических технологий [Шорина 2016: 17]. Готовность педагогов к новым вызовам в образовании является весьма важной, т.к. от этого зависит создание рефлексивной образовательной среды, определяющей конструирование совместных действий преподавателей и обучающихся. А это в свою очередь определяет степень овладения

рефлексивными умениями [Шорина 2017: 113], которые предопределяют не просто решение конкретных задач, а осмысленный творческий подход в образовательном процессе.

Констатация кризиса в образовании и отсутствия философской доктрины его преодоления важна, прежде всего, с точки зрения привлечения внимания ученых и широкой общественности к данной проблеме. Но еще более важен конструктивный подход: обоснование приоритетной проблематики и, главное, работоспособных практикоориентированных концепций не только в философии образования, но и в сфере образовательной политики и стратегии применительно ко всем компонентам системы образования [Тетюев 2013б].

Традиционно в философии само понятие «образование» выступает системным понятием. На наш взгляд, именно пространство культуры определяет фокус изменений, происходящих в современном образовании, как в общем, так и профессиональном. Культура образования человека как разумного существа тождественна в этом смысле идеалу человечности — конечной цели культурного развития человека, внутренних принципов утверждения его самостоятельного мышления и личной свободы. В этой связи становится очевидным, что образование — это не «учебная подготовка к чему-то, к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует не ради такой учебной подготовки, образование является категорией бытия и, следовательно, «обязанностью человека перед самим собой» [Шелер 1994: 31]. Г. Гегель отмечал, что человек обязан «поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы — образовывать себя» [Гегель 1971: 61].

В современных исследованиях по проблемам образования, как правило, акцентируются сущностные, ценностные аспекты образовательного знания, без которых нет человека, нации, народа, культуры. Безусловно, высшая цель образования — формирование гуманистических ценностей и становление личности, умеющей расшифровывать глубинные смыслы бытия. Отсюда становится понятным, почему высшей целью педагогики являются долгий и непрерывный путь просвещения и воспитания граждан, идея образования человека, но ни в коем случае не простое, хотя и полезное, следование разнородным картинам политического поведения или принципам чужого руководства.

Вместе с тем, если непредвзято оценить современную ситуацию в общей педагогике, то она вызывает сомнение в возможности понимания педагогики как системы научного знания. Педагогика находится во власти позитивистской, или узко сциентистской, методологии, восходящей к научной доктрине имперсонального знания и технологической систематизации. Поэтому не удивительно, что в качестве фундаментального базиса современной отечественной педагогики выступают прежние теоретические установки обществоведческой и социологической проблематики. Педагогика понимается не как философская дисциплина, но шире — как общественная наука, объектом исследования которой являются политические интересы общества, его идеологическая составляющая. Задачи современной педагогики определяются прежним принципом «партийного интереса», мировоззренческим стержнем которого выступает предписание о создании «объективных условий» нормального функционирования «духовной жизни общества».

Проблематичность общей педагогики, ее целей и задач исходит из внутреннего противоречия ее методологических оснований. Так, при принятии идеологии в качестве центрального ядра и принципа содержательной систематизации педагогика вынуждена опираться на данные, смежные с ее предметом, знания эмпирических наук типа психологии или физиологии человека. Вследствие этого ее основная цель и ее первичная задача определяются исключительно

обычным набором частного теоретического обобщения, отчего предмет педагогики остается бессодержательным и пустым понятием. С позиции философской критики современная педагогика оказывается несостоятельной наукой. Теория воспитания, например, сегодня основывается на расхожих теориях социологии, политологии, общей физиологии или психологии мышления.

Общеобразовательная и воспитательная проблематика страдает, однако, и другой крайностью. Научной и метатеоретической основой педагогики могут выступать различные естественнонаучные и экспериментальные парадигмы, что свидетельствует о чрезмерной рационализации и сциентизации ее образовательных принципов и методов.

И это понятно, поскольку переосмысление методологических составляющих педагогики, ее концептуального инструментария, находящегося в арсенале педагогического знания, непосредственно связано с положением дел в самой философии. Сегодня все чаще высказывается мнение, что система образования в современных условиях имеет поликонцептуальный характер, поскольку это напрямую связано с областью философской рефлексии и обоснованием исходных принципов практического действия. А это значит, что система образования обладает высокой степенью свободы выбора теоретических принципов и их интерпретаций. Поэтому на смену прежней идее образования как некоего системного понятия, близкого по значению идеологии, должно прийти новое понимание системы образования — как системы культуры единого пространства диалога. Это поистине раскрывает новые, не реализованные ранее возможности для поиска приемлемых теоретических моделей образования.

Политика в области образования не есть детище кабинетных игр министерств и ведомств, причастных к той или иной сфере народного образования, но есть общее дело университетов, есть их живительный принцип, неотъемлемая основа их безусловной автономии как единой системы свободы самоуправления, преподавания, учения и исследования. Нет необходимости отрицать, что только университетская политика в сфере образования способна ставить основной вопрос всякого образования вообще. Это вопрос о реализации полноты знания в сфере науки и культуры, соединяющего в себе многообразие существующих теорий и практик точных и естественных наук, наук языковедческого и гуманитарного цикла, философии и культурологических дисциплин.

При этом надо отдавать себе отчет, что в подобной перспективе наука должна пониматься не просто как система готового исторически сформировавшегося знания. Изменения института школы является закономерным явлением, однако необходимо понимать, что процесс образования в самой своей сущности противоречив. Образование предполагает нормативность, стандартность, эталонность, традиционность и преемственность и вместе с тем креативность, новаторство, оригинальность. На эту особенность образования обратил внимание Дж. Дьюи, отметивший, что само понятие «учение» антиномично. С одной стороны, учение обозначает существующее знание, как оно передано книгами и образованными людьми; как нечто внешнее, накопленное знание, готовое к употреблению, как бы находящееся на хранении. С другой стороны, под учением понимаются конкретные действия человека, получающего знания, и в этом смысле учение — активная, лично осуществляемая деятельность. Здесь возникает дуализм знания как чего-то внешнего, или, как это часто называют, объективного, и чисто внутреннего, субъективного, психологического. На одном полюсе располагается корпус готовых истин, а на другом — ум, оснащенный способностью познания [Дьюи 1995: 302].

Сведение образования только к научному знанию с его доказательностью, объективностью, верифицируемостью и фальсифицируемостью являлось про-

грессом общественного развития. Однако рационализация образования, в котором не последнюю роль сыграла трансляция готового научного знания, привела к подмене интегративной системы знаний (эпистемы) простым набором технических навыков и умений (техно). Современное образование не эпистемно, не универсально, а политехнично. Благодаря технологическим достижениям цивилизации профессиональное образование имеет рецептурно-номиналистический характер, и его оказывается достаточно для социально успешного функционирования человека. Однако здесь таится опасность: традиционно организованное общее образование не способно формировать универсальное мировоззрение и абсолютно непригодно для развития способности человека воспринимать бытие целостного мира в его существенных проявлениях, а значит, не может быть инструментом воспитания человека как личности [Балабай 2010: 145].

Вместе с тем в обществе всегда существовала другая школа, она развивалась и совершенствовалась вместе с культурой общества и традиционно свои задачи связывала с целостной жизнью общества, жизнью индивида, его внутренним миром, его душой. Условно эту школу можно назвать демократической школой просвещения, т.е. школой развития и совершенствования познавательных задатков и нравственных начал личности. В истории педагогической мысли эту школу не воспринимали никогда как единую школу просвещения; многогранный и многомерный мир ее трудно поддавался рефлексии. И только сегодня впервые появляется возможность непредвзято зафиксировать весь масштаб и тип этой идеальной школы, определить ее единую объемную цель и задачу, в решении которой лежит ключ к плодотворному осмыслению всей сферы образования и воспитания.

Сама идея школы просвещения вынашивалась давно: со времен философских школ античности – Академии Платона и Лицея Аристотеля, которые обладали полной независимостью по отношению к государству и не знали притязаний религии. Философские школы не только символизировали собой алтарь научного знания, но и выступали как хранители научного философского знания. Союз философов, ученых и учащихся представлял собой идеальный образ школы просвещения. И все же свое массовое воплощение школа просвещения получила лишь в средние века. Наряду с университетами, в Европе она существовала внутри христианских монашеских движений, воплощалась в форме дворцовых, городских и приходских школ, частных колледжей и даже так называемых свободных университетов. В них преподавали не только учителя, богословы или ученые, но и приглашались философы, писатели, художники, летописцы, переводчики с латинского, греческого и древнееврейского языков.

Своеобразие форм и методов образовательной и воспитательной практики показывает, что средневековые учебные тексты не только носили богословский характер, но и включали в себя рассуждения и поучения из сводов этики и эстетики, приемы обучения искусству логики и красноречия.

Как видим, в истории европейской системы образования школа просвещения сформировалась вдали от рациональных систем знания и схоластических школ и университетов, поскольку уделяла в своей практике большое внимание вненаучным методам познания: в процессе преподавания и обучения она стремилась к развитию интуиции, воображения и творческой фантазии. Школа просвещения, как мы убедились, использует и иные ценностные ориентации: ценности общечеловеческого бытия, т.е. как научные и религиозные, так и метафизические идеи, нравственные оценки и возвышенные идеалы.

Но только в Новое время, в отличие от всех предыдущих столетий в культурной истории Европы, стремящейся к идеалам просвещенного разума, возникло твердое убеждение, что мышление человека за пределами эмпирического, опыт-

ного знания являет собой особый тип философского образа мыслей и действия, качественно отличный от типа мысли точных, естественных и исторических наук. Таким флагманом на пути познания великих тайн мироздания в истории человечества стала «Критика чистого разума» И. Канта. Именно в ней впервые философ определил, что опытное, историческое знание изначально всегда ограничено случайными событиями и определенным во времени частным опытом. Поэтому должны существовать такие всеобщие для всякого отдельного случая, обязательные и даже своего рода исходные причинные условия, которые сделали бы впервые возможным сам опыт как таковой вообще. На уровне существования человека во Вселенной таковыми выступают его собственные познавательные способности души – чувственность, рассудок и разум. Доопытное, априорное знание И. Кант не ограничивает только сферой образа мыслей, оно расширяется за его пределы – в область практического, нравственного поведения, находит прекрасное и возвышенное воплощение их образа в виде эстетической и рефлектирующей способности суждения.

Позднее подобные мысли стали звучать уже в неокантианской педагогике. Педагогическая рефлексия неокантианства складывалась, однако, не сразу, и как школа методических исследований она имеет длительный опыт критического осмысления всевозможных кризисных и застойных явлений, происходящих в европейской системе образования. Педагоги-новаторы и философы А. Петцельт, Р. Хенигсвальд, Й. Коэн считали, что понимание педагогики не должно замыкаться на своих сугубо внутренних научных и теоретических проблемах, но необходимым образом – в методике образования и дидактике воспитания – должна способствовать обучению индивидуальной личности самостоятельно делать морально-практические выводы. В противном случае личность и ее всякое разумное индивидуальное проявление окажутся неспособными свободно осуществлять практическое полагание собственного бытия и в ряду временно действующих, случайных условий и причин превратятся в животное и стадное существо, бытийствующее в одном каузальном ряду с объектами природного мира. Поэтому воспитание, по мнению неокантианских педагогов, есть не просто морализаторское наставление и поучение, но особый момент образования воли; оно связано не с тем в человеке, что он есть сам по себе, но с целью его человеческого бытия, с идеей свободы и идеалом нравственного долженствования. Возвышение к этическому долженствованию всегда основывается на воле, и реальное воспитание воли в неокантианстве видится в свете трех основополагающих принципов: домашнего воспитания, школьного воспитания и свободного самовоспитания [Тетюев 2013а: 180-182].

Ключевым вопросом русской школы неокантианской педагогики (А. Введенский, С. Гессен) выступала также разработка методологической программы – развитие российского потенциала мировой культуры. К этой программе духовного потенциала проявляли частный и личный интерес прежде всего сами российские педагоги, деятели науки и культуры, меценаты и промышленники.

Как видим, современное отрицание идеала свободного, практически-нравственного воспитания ставит под сомнение не только основные положения высшей педагогики, но и основополагающие принципы самой университетской политики в сфере образования. А это значит, что сама политика в сфере образования не должна в качестве общей программы методологии научного образования избирать только узкосциентистские, пусть даже традиционные или новаторские, стратегии образования, но должна учитывать многообразие форм и способов познания человеческого мира – культуру, язык, обычаи и нравы, эстетические чаяния, надежды и религиозные верования.

Другими словами, образовательная политика должна осуществляться конкретно не в рамках одной или двух, зачастую противоположных друг другу, стратегических программ, или, как их часто определяют, концепций противостояния, но исключительно на базе целого ряда творчески способных к здоровой конкуренции методологических школ и направлений.

#### Список литературы

Балабай С.В. 2010. Ценностное измерение образовательных практик. — *Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета*. № 4(33). С. 142-146.

Гегель Г. 1971. *Философская пропедевтика*. — *Работы разных лет*. М.: Наука. Т. 2.

Дьюи Дж. 1995. *Демократия и образование*. М.: Наука. 382 с.

Тетюев Л.И. 2013а. Трансцендентальный метод в педагогике. Пауль Наторп и неокантианская теория воспитания. — *Философия Канта и основания практической философии*: монография (под общ. ред. В.Н. Белова, Л.И. Тетюева). Саратов: Новый Проект. С. 180-188.

Тетюев Л.И. 2013б. Основы философской дидактики. Опыт рефлексии. — *Образование в современном мире*: сборник научных статей. Саратов: Изд-во Саратовского университета. С. 183-189.

Шелер М. 1994. *Избранные произведения*. М.: Наука. 345 с.

Шорина А.В. 2016. Рефлексивные умения как образовательный результат. — *Глобальный научный потенциал*. № 7(64). С. 17-22.

Шорина А.В. 2017. Психолого-педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов вуза. — *Общество; социология, психология, педагогика*. № 5. С. 113-116.

TETYUEV Leonid Ivanovich, Dr.Sci. (Philos.), Professor of the Chair of Ethics and Aesthetics, Faculty of Philosophy, Chernyshevsky National Research Saratov State University (83 Astrakhanskaya St, Saratov, Russia, 410012; tetjuev@mail.ru)

BALABAI Svetlana Valer'evna, Cand.Sci. (Philos.), Associate Professor of the Chair of History, Philosophy, Political Sciences and Sociology, Saratov Socio-Economic Institute — the Branch of Plekhanov Russian University of Economics (89 Radischeva St, Saratov, Russia, 410003; narrativ63@mail.ru)

## THE SPACE OF CULTURE OF MODERN EDUCATION: PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS

**Abstract.** The article discusses the crisis of domestic education. The authors note that modern education is not epistemic, not universal, but polytechnic one. Excessive rationalization of education, in which the translation of ready-made scientific knowledge plays an important role, replaces the integrative system of knowledge with a simple set of technical skills and abilities. The old idea of education as a kind of system concept, close in meaning to ideology and ideological system, should be replaced by a new understanding of education as a culture system of a single dialogue space. The authors note a special role in the history of the European education system of the school of education, which has a long pedagogical tradition since the time of ancient philosophical schools. Representatives of the school of education in the process of teaching and learning develop intuition, imagination and creativity. Most fully in our time, the ideas of the democratic school of enlightenment began to sound in neo-Kantian pedagogy. Obviously, modern educational policies should not be implemented specifically in one or two, often opposite to each other, strategic programs, but exclusively in a number of creative methodological schools and directions capable of healthy competition.

**Keywords:** philosophy and pedagogy, education crisis, culture of education and parenting, democratic school of education, neo-Kantian pedagogy, search for a new educational policy