

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

© 2012 О.В.Юсупова

Самарский государственный архитектурно-строительный университет

Статья поступила в редакцию 17.11.2011

В статье анализируются различные направления современной философии образования как западной, так и отечественной. Рассматривается соотношение философии образования и педагогической антропологии, а также обосновывается необходимость уточнения философского базиса современной педагогической антропологии.

Ключевые слова: философия образования, педагогическая антропология, философский базис, концептуальный базис педагогической антропологии.

Развивающаяся на Западе философия образования характеризуется: 1) созданием объединений ученых, специализирующихся в области воспитания и образования, причем не только теоретиков и практиков педагогики, но также и принадлежащих к различным философским школам философов, которые особо сосредотачивают свое внимание, прежде всего, на вопросах осмысления и анализа широчайшей по своему характеру проблематики педагогики; 2) построением широкого разнообразия различных философских концепций, которые осмысливают цели, ценности и нормы педагогического знания, раскрывают взаимоотношения образования с культурой, а также выдвигают различные принципы и методы, претендующих на статус фундаментальных для педагогики; 3) проекцией общих понятий, представлений, принципов и ценностей, выработанных с философских позиций непосредственно в педагогическую практику; 4) наличием острых дискуссий в философском и педагогическом сообществах, вызванных разноречием мнений относительно возможной роли философии образования, ее принципов и способов построения.

А.П.Огурцов и В.В.Платонов, посвятившие свой обстоятельный анализ западной философии образования, которая в отличие от философии образования в России, институализировалась уже с середины 40-х годов прошлого века и достигла определенных успехов, указывают на целое множество «образов образования», развитых совместными усилиями педагогов и философов в XX веке в контексте научных представлений о педагогической антропологии.

Поскольку современная педагогическая антропология рассматривается как наука об образовании, постольку каждый из порожденных в философском дискурсе «образов образования» в соответствии с принятым методологическим принципом дополнительности может представлять собой основу для последовательной концептуальной экспликации сущности образования. Ученые указывают, в частности, что в итоговых разработках западной философии образования образование предстает как: 1) формирование *самосознающей* личности в различных исторических способах объективации духа (гуманитарная философия образования с ее акцентом на методы понимания и герменевтической интерпретации целей и ценностей культуры образования); 2) выработка свободного от ценностей, *нейтрального языка наблюдения*, на базе которого можно унифицировать и науки, и образование (философия образования логического эмпиризма); 3) достижение языковой компетенции и научение многообразию «языковых игр» внутри прагматики родного, естественного языка (философия образования лингвистического анализа); 4) *диалогическая Встреча «Я» и «Ты»*, которые взаимоинтенциональны и составляют исходную диаду педагогического отношения – симметричного отношения «учитель – ученик» (диалогическая философия образования); 5) последовательность проб и ошибок, *постановки и решения проблем*, открытый инновационный процесс, развивающий критическое рациональное сознание и самосознание (философия образования критического рационализма); 6) *становление личности*, включающей в себя необходимость образования или вследствие биологической недостаточности чело-века, или его социализации и аккумуляции; представление укорененное в новом образе Homo educandus, в его историчности,

^o Юсупова Ольга Викторовна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой высшей математики.
E-mail: us63@rambler.ru

открытости, в отношениях к Другому (педагогическая антропология в многообразии ее подходов)¹.

А.П.Огурцов и В.В.Платонов уточняют выше приведенную характеристику западной философии образования: «В наши дни в противовес прежним образам образования, отождествляемым с «педагогикой угнетения» или с «логоцентризмом», на первый план выдвигаются вместо институций образования многообразные «сети получения знания» («антипедагогика») или *плюрализм групповых ценностей*, разрыв с историей и рациональностью науки во имя *мифов и эстетизации сознания* (постмодернистская философия образования)².

Уже самый первый взгляд на описанное выше множество «образов образования» с позиций педагогической антропологии, стремящейся учитывать, с одной стороны, геополитический контекст развертывания процессов модернизации страны и социокультурные реалии реформы российского образования, с другой, дает нам основание утверждать, что: 1) эконоцентричная модель истолкования образования как фактора воспроизводства рабочей силы оказывается явно недостаточной, следовательно, социальные функции образования не исчерпываются в полной мере фиксацией на понимании человека как Homo oeconomicus; 2) отдельные «образы образования» отнюдь не исключают, но, скорее, дополняют друг друга, что вытекает из необходимости ориентации анализа сущности образования на методические установки системности, полиэкранности, взаимодополнительности; 3) применительно к потребностям специфически российским среди них можно выделить «образы образования», представляющиеся более приоритетными и важными как по обобщенному критерию релевантности, так и по более конкретному критерию социальной эффективности образования; 4) ключевые приоритеты концептуальной экспликации сущности образования, вероятно, являются и не могут не являться цивилизационно специфичными; 5) та версия педагогической антропологии, которая может быть создана и ныне создается с учетом долговременных интересов страны, вряд ли должна копировать ту или иную версию педагогической антропологии, возникшую во взаимодействии с комплексом представлений, разработанных западной философией образования; 6) в дискурсе о сущности образования,

его базовых целях и ценностях, концептуальном и предметном составе наук гуманитарного плана, на которые должна опираться педагогическая антропология, на передний план должны выводиться, прежде всего, вопросы о ключевых приоритетах социальной эффективности образования с учетом процессов межцивилизационного взаимодействия; 7) требует особого обсуждения вопрос не только о составе педагогической антропологии и ее границах по отношению к философии образования, но и о ее специфике, учитывающей цивилизационные императивы ее саморазвития; 8) представленное выше множество «образов образования» не является полным и исчерпывающим и, вероятно, может и должно быть соответствующим образом дополнено.

Действительно, в представленном выше перечне «образов образования» ощущается недостаток такого аспекта его анализа, который подчеркивает функцию образования как уникального механизма социальной интеграции. Следует признать, что косвенное указание на эту функцию содержится в понятии социализации. Интериоризация норм своего социального окружения, безусловно, содействует процессам социальной интеграции. Однако понятие социализации в такой ее трактовке упускает из поля зрения *динамический* момент саморазвития любой социальной общности. Игнорирование социальной ценности ряда специфических отклонений от уже сложившихся норм и ценностей, способности индивида самому создавать иные нормы и ценности вопреки тем нормам и ценностям, которые доминируют в его социальном окружении, может задавать вектор соскальзывания педагогики в педагогику насилия. В социальной практике, как это не раз показывала история, такая версия педагогики зачастую приводит к тем или иным формам тоталитаризма.

С нашей точки зрения, в концептуальном плане понятие социализации оказывается недостаточным для раскрытия функции образования как механизма социальной интеграции.

Вопрос о необходимости дополнения перечня «образов образования» сказанным отнюдь не исчерпывается. Но, очевидно, что его подробному обсуждению должна предшествовать дискуссия более общего характера, а именно дискуссия о составе тех «образов образования», на которые может и должна опираться педагогическая антропология, в частности, такая, которая не игнорирует специфику межцивилизационного взаимодействия.

Представляется, что эта искомая версия отечественной педагогической антропологии в концептуальном плане должна более четко

¹ Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования // Западная философия образования. XX век. – СПб: 2004. – С. 6 – 7.

² Там же. – С. 7.

простроить свои отношения и с гуманитарной философией образования с ее акцентом на методы понимания и герменевтической интерпретации целей и ценностей культуры образования, и с диалогической философией образования, и с философией образования критического рационализма. И, разумеется, не только с ними одними.

Вполне очевидно, что уточнение философского базиса педагогической антропологии необходимо не само по себе и, отнюдь не из праздного интереса, и, тем более, отнюдь не ради создания видимого впечатления ее солидности и научной обоснованности, но в связи с необходимостью решения *более конкретных вопросов*, напрямую связанных с характером тех выборов, которые могут быть сделаны на философском уровне анализа, а именно: 1) вопроса о сквозном концептуальном базисе педагогической антропологии, обеспечивающем необходимую и достаточную полноту, целостность и системность видения человека как *Homō educandus* и *educabilis*; 2) вопроса о приоритетном предметном составе наук гуманитарного плана, на которые педагогическая антропология может с надежностью опереться; 3) вопроса о характере тех изменений и адаптаций конкретных наук (по их предмету, направленности, концептуальным инновациям, и т.п.), которые могут оказаться необходимыми исходя из требований обеспечения целостности и системности педагогической антропологии самой по себе как единого целого, преодоления ее возможной эклектичности и аморфности, которые неизбежны на этапе ее становления.

Педагогическую антропологию как специфическое направление в философии образования и теоретической педагогике, прежде всего, западно-европейского образца, которое возникло в середине 60-х – начале 70-х годов прошлого века, ученые анализируют в контексте гуманитарной культуры, прежде всего, европейских стран, где существовали и существуют достаточно мощные антропологические традиции, в частности, – традиции философской антропологии, антропологического подхода к межличностным коммуникациям, к психологическим и социально-психологическим аспектам человеческого бытия.

Сама по себе в целом философия образования (даже если ее рассматривать абстрактно, в отрыве от рассмотрения ее отдельных версий), как отмечают А.П.Огурцов и В.В.Платонов, *до сих пор четко не самоопределилась*, потому что «всякое определение предполагает введение универсального (или претендующего

на универсальность) понятия, которое имеет ясный, строгий и вполне однозначный смысл»³.

Ученые не пытаются решить эту задачу, но сосредотачивают свое внимание на рассмотрении различных *исследовательских программ*, которые «ориентируются на различные, нередко альтернативные философские концепции, предлагают свою сеть концептуальных и методологических средств, не редуцируемых друг к другу»⁴. Примечательно, что здесь и западная педагогическая антропология рассматривается как *одна* из подобных исследовательских программ, возникающих на определенном этапе развития философии образования. Тем самым, западноевропейская «педагогическая антропология», оказывается в ряду отдельных версий философии образования.

Иными словами, содержание понятий «педагогическая антропология» и «философия образования» в указанной трактовке в целом совпадают. Более того, педагогическая антропология как исторический феномен сама по себе оказывается пронизана и насыщена идеями, методами, ценностями, установками и теоретическими позициями, вызревающими в рамках альтернативных исследовательских программ философии образования. Это обстоятельство весьма симптоматично и, на наш взгляд, указывает на возможное направление взаимной интеграции философского знания (в частности, через философию образования вплоть до полного ее слияния с педагогической антропологией), с одной стороны, и знания «педагогически ориентированного», с другой. Тем самым, в перспективе, многое в целостных характеристиках философии образования может совпасть с самыми общими интегральными характеристиками педагогической антропологии.

А.П.Огурцов и В.В.Платонов, относя педагогическую антропологию к группе *конструктивных* систем философии образования, противопоставляющих свой обновленный потенциал реконструкции и синтеза общим тенденциям деконструкции, проявившим себя, в том числе, и в педагогике, утверждают следующее: «В ряде концепций философии образования, – отмечают А.П.Огурцов и А.П.Платонов, – игнорируется то, что Больнов назвал «основным вопросом исторического сознания» в педагогике, – проблема индивидуальности в ее духовно-смысловом, ценностном измерении, ее интенциональности (не сводимой к кибернетически интерпретируемой

³ Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования... – С. 3.

⁴ Там же.

цели), автономии личности (отличающейся от автономии физических, биологических, гештальт-психологических и других структур). В конструктивных системах философии образования, ориентирующихся на взаимное втягивание эмпирико-аналитического и гуманитарного подходов, такого рода редукционизм давно изжит. При неконструктивном подходе, однако, остается та или иная степень *отрыва знания от ценностей*: уже не прямое отрицание их осмысленности, а трактовка их как «важных для жизни», но остающихся вне внимания наукоориентированной педагогики. Хотя в 80-е годы Брецинка стремится вовлечь свою научную педагогику в диалог с ценностями, тем не менее позитивизм и сциентизм в этих концепциях отнюдь не преодолены, а продолжают влиять на педагогическое сознание и практику. С этим связаны тенденции игнорировать специфику проблем философии образования и требовать от нее конкретных вкладов в дидактику, методику и т.п.»⁵.

Примечательно, что в отечественной педагогике роль ценностного знания отнюдь не приносится, но признается его необходимость. При этом в рамках педагогической антропологии, очевидно, не следует путать ценностные основания педагогической деятельности как таковой и так называемую модель ценностного воспитания, саму по себе интересную во многих отношениях и согласующуюся с гуманистической ориентацией педагогической антропологии в целом.

Отмечая реконструктивный потенциал западноевропейской педагогической антропологии и ее стремление сохранить представления о субъекте, его автономии и независимости, в качестве ключевого конституирующего концепта, следует, однако, обратить внимание на некоторые отечественные разработки в этой области. В этой связи в следующем пункте анализа мы обратимся к философии возможного. Ее значение для современной педагогической антропологии определяется масштабностью сдвигов, которые она обещает не только философии в целом, но и всему комплексу гуманитарных наук. Речь идет о тенденции формирования нового взгляда на характер и роль философского отношения к действительности, который, в частности, намекает на возможность создания персонологии совершенно иного типа, чем тот, который доминировал до настоящего времени. В этой связи нас привлекает философия возможного, впервые систематически разработанная М.Н.Эпштейном в противовес философии должного, до

самого последнего времени доминировавшей в философском дискурсе в целом⁶.

В советский период ее доминирование проявлялось, например, в существовании морального кодекса строителя коммунизма, как чего-то такого, что полагалось в качестве целевой нормы-идеала, который должен быть достигнут также и советской педагогикой, призванной работать на пользу государственного интереса. При этом у многих приверженцев доминирующей идеологии легко возникал соблазн все индивидуальные вариации личностного развития, и, в частности, личностного самоопределения, не согласующиеся с этой нормой должного, объявлять нежелательными девиациями, педагогическим браком или хуже того, сознательным бегством индивида в индивидуализм. При наличии постоянных и широких официальных деклараций права каждого на свободное развитие лишь очень не сразу и с большим трудом в советском обществе право на самореализацию было признано в качестве неотъемлемого права человека, в том числе и человека еще только становящегося таковым.

Одна из заслуг Эпштейна заключается в том, что ему удалось показать, что распространение влияния различных вариантов философии должного на различные социальные процессы не может абсолютизироваться и сопряжено лишь с особой фазой развития философского дискурса, когда философия должного доминирует. Но, как показывает анализ, время приводит к тому, что ее начинает сменять иной тип философского дискурса, и, соответственно, глобального отношения к жизни, в основе которого лежит иная модальность, а именно модальность возможности, и который он в связи с этим обозначает словом потенцирование.

Сам автор философии возможного говорит о потенцировании, прежде всего, как о специфически философской деятельности особого рода. Однако представляется, что относить процедуру потенцирования только к компетенции философа было бы неверным. В силу чрезвычайно общих представлений о потенцировании, которые разрабатывает автор, они, как мы полагаем, могут быть с успехом применены и в педагогической антропологии.

Потенцирование, по определению М.Эпштейна, есть *растущее многообразие* возможностей. В применении к целевому функционалу педагогики как деятельности процедура потенцирования означает эффективное и сообразное природе содействие педагога нарастанию многообразия возможностей самореализации конкретного индивида как уникальной личности.

⁵ Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования... – С. 44.

⁶ Эпштейн М.Н. Философия возможного. – СПб.: 2001.

Педагог во взаимодействии с учеником и воспитуемым создает поле таких новых возможностей, которые хотя и сообразны природе, но сами по себе вне субъект-субъектных отношений педагога и воспитуемого вряд ли возникнут. Таким образом, в процедуре потенцирования, ведущей к росту разнообразия возможностей, каждый раз заново и впервые создается образ возможного нового человека.

Существенно при этом, что ученик и воспитуемый не может трактоваться как пассивное существо, испытывающее либо не испытывающее благотворного влияния со стороны. Иными словами, для педагога должное и возможное имеют и должны иметь неодинаковую ценность в качестве регулятивов его собственной деятельности.

PHILOSOPHY OF EDUCATION AND MODERN PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

© 2012 O.V.Yusupova^o

Samara State University of Architecture and Civil Engineering

This article analyzes the various trends of contemporary philosophy of education, both western and domestic. We consider the relation of philosophy and pedagogical anthropology, as well as justified by the need to clarify the philosophy basis of modern pedagogical anthropology.

Keywords: philosophy of education, pedagogical anthropology, philosophical basis, the conceptual basis of pedagogical anthropology.

^o *Olga Viktorovna Yusupova, D. Sc. in Pedagogics, Head of the Higher Mathematics department.
E-mail: us63@rambler.ru*