

УДК 130. 2

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

¹Золотарева Л.И., ²Платонов В.В.

¹Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва;

²Ин ИДО РАО, Москва, e-mail: vitament@mail.ru

В статье рассматриваются два ряда проблем – 1) обоснование образования как системы в контексте духовной культуры и 2) связанные с этим проблемы методологии образовательных исследований. Дается критика психолого-педагогической методологии, избегающей исследования духовности человека и ее рациональной трактовки в гуманитарном подходе, что влечет ограничение педагогики эмпирическими исследованиями преимущественно обучения с уходом от гуманитарных проблем воспитания и этики.

Ключевые слова: дух, свобода, выбор, целеполагание, телеологическая детерминация, ноосфера, автономия человека, автономия образования, образование и власть

EDUCATION IN THE CONTEXT OF CULTURE

¹Zolotareva L.I., ²Platonov V.V.

¹Moscow University of the MIA of Russia named V.Y. Kikot, Moscow;

²John RW IDE, Moscow, e-mail: vitament@mail.ru

The article go way out of empirical reconsideration of education to more wide horizon of philosophy of education ascendant in context of spiritual culture and methodology the humanities, including a rule theological determination to activity the aims of people, bat not only material reasons. Criticism of psychologo-pedagogical methodology, avoiding research of spirituality of man and problems off bringing un and ethics.

Keywords: spiritual culture, spirit, freedom, choice, propose, teleological determination, autonomous person, autonomia of education, power

Совокупность знаний и ценностей, определяющих индивидуальные или социальные действия того или иного характера, именуется рациональностью. Высшим уровнем рациональности выступает мировоззрение – совокупность наиболее общих знаний и ценностей, доминирующих в обществе в определенную эпоху. Этот довольно рыхлый уровень выражается в виде характерного для той или иной эпохи сочетания мифологии, религии, философии и науки, а также политической идеологии. Ж.Ф. Лиготар именует эти мировоззренческие формы «метарассказами». С этих позиций становление образования как социокультурной системы выглядит следующим образом: мировоззрение как рациональность эпохи взаимодействует с практиками культуры, которые вследствие этого уже в античности расчлняются и группируются в специализированные системы, постепенно обособляющиеся друг от друга. Это такие социокультурные системы как политика, право, религия, философия, наука, искусство, экономика, а также и образование. В каждой из таких систем формируется [1] своя специализированная рациональность, возвышающаяся над [2] специфической системой практик и связанного с ними опыта, а затем также складывается и третий уровень – [3] административно-управленческий. В системе образования этому будут

соответствовать 1] образовательное знание [теоретическое и эмпирическое] и ценности; 2] совокупность образовательных практик и связанный с ними профессиональный опыт педагогов; 3] образовательные учреждения – учебные и административные.

Распознавание подобного становления и оформления системы образования опирается на изучение фактической истории образования: отчасти на отечественную литературу по истории образования, но главным образом на работы известных историков античного образования В. Йегера и А.-И. Марру, а также на книгу Джемса Боуэна – профессора образования в Университете Новой Англии [См. 2]

С самой общей точки зрения в данной статье рассматриваются два ряда проблем – 1] обоснование концепции образования как социокультурной системы и 2] связанные с этим проблемы методологии образовательных исследований.

1. Образование рассматривается как социокультурная система со своими внутренними подразделениями. Ее становление связано с возникновением классового общества, государства и, соответственно, возвышением нового, более высокого уровня культуры, основанного на письменности, измерениях и счете, для овладения которыми уже недостаточно простой социализации

и семейного воспитания. Необходимость приобщения определенной части людей к новому, возвышающемуся уровню культуры как раз и вызывает появление и развитие образования как особой профессиональной системы. Ее роль в общем контексте культуры, вопреки ходячему взгляду, не сводима к простой «трансляции культуры», а включает урегулирование разрыва между повседневным и более высоким уровнем культуры, а также соответствующих разрывов между культурами различных стран и регионов.

II. Ряд проблем методологии образовательного знания также восходящих к философско-теоретическому уровню, от которого стремится изолироваться психолого-педагогическая методология, доминирующая в отечественных образовательных исследованиях. По существу, позитивистское отчуждение этой методологии от философии образования или даже вообще от философии приводит к игнорированию наиболее общих методологических проблем теории и практики образования. Вне внимания остается проблематика взаимоотношения этой эмпирико-аналитической методологии (заимствованной из естествознания) и методологии гуманитарного знания в теории и практике образования. Уход психолого-педагогической методологии от гуманитарных проблем воспитания, от морали, от идеологии Просвещения, ориентированной на науку. Вдобавок, этот уход сопровождается довольно неуклюжим обращением к религии. Для подобной психолого-педагогической методологии характерно игнорирование автономии человека [или даже ее отрицание, например, Г.П. Щедровицким и его многими последователями], а также автономии образования как социокультурной системы. Отсюда допущение некомпетентных вмешательств в современное отечественное образование других, особенно, вышестоящих структур, не встречающих достаточно убедительных возражений от образовательных специалистов,

Оба ряда проблем – и понимания образования как социокультурной системы и методологии образовательных исследований рассматриваются в контексте их развития в истории западного образования на материалах западной литературы, особенно по философии образования.

Исследование образования в контексте культуры особенно актуально в настоящее время – в эпоху позднего модерна, когда происходит пересмотр и некоторое изменение классической рациональности, идущей от Просвещения. При этом меняются взаимоотношения образования с другими под-

разделениями культуры – особенно, через сближение с политикой и правом, тяготеющими к рыночной экономике. Сомнительный симбиоз власти и бизнеса перекрывает автономию образования и влияние на него других областей культуры, таких как мировоззрение, наука, мораль, искусство, литература и др. Можно заметить, что эти области, восходящие к наиболее общему уровню культуры, то и дело оказываются под угрозой сокращения часов на их изучение в школах, а то и в вузах. Влиятельность образования до сих пор недооценивалась и недостаточно раскрывалась в исторических и актуальных исследованиях.

Как высказываются многие философы образования, характерной чертой современных политиков является не просто пренебрежение философией, но намеренное отрицание ее. Но это отрицание – не просто по неведению, за ним кроется стремление политиков освободиться от мешающих философско-мировоззренческих оснований культуры, соскользнуть к муссированию прагматически-выгодных частичностей, преувеличить роль прагматики по сравнению со всякой теорией, отойти к технологическому подходу – внедрению нужных интересов без оценки этих интересов и технологий на общих уровнях культуры и без продумывания их последствий, лишь бы они не препятствовали повышению прибыли.

Ю. Хабармас видит в этих тенденциях ухудшенный вариант по сравнению с классической рациональностью раннего модерна [см. 11, с. 31]. Ранний модерн не игнорировал, а просто недооценивал необходимость критической саморефлексии выдвигаемых им социальных проектов. Сейчас же нарочито дискредитируют саму идею такой рефлексии как якобы умозрительной и бесперспективной, поскольку такие общие размышления и знания якобы не приносят никакой практической пользы, особенно для рынка, не поддаются «калькуляции» и кодированию для быстрой компьютерной обработки и трансляции ради удобств управления и политики. Происходит технологизация управления в подобном бездумном направлении

В социальном плане эмпирическая, примитивно позитивистская установка с ее тяготением к тому, что наблюдается непосредственно в процессах образования, была в определенной мере оправдана в 50-60-е годы, когда школьные организации трактовались как закрытые системы «в условиях, когда их окружение было стабильным»; «в настоящее же время политической нестабильности» «восходят к их рассмо-

трению как *открытых систем с контингентностью*» и к необходимому анализу влияний различных внешних факторов [3, р. 60-61]. С этими проблемами в определенной мере был связан также «доминирующий нейтрализм» 1950-60-х, когда «политики, общественность, профессионалы и философы образования в большинстве трактовали практику образования и ее анализ как фундаментально аполитичную область». [8, р. 138-139]. Однако происходящий с 1988-99 «сдвиг от сильно регулируемого государственного распределения к квази-рыночному распределению образовательных благ» [Ibid, р. 136] вызывает «фокусирование на отношении образования и политики» и переход к таким исследованиям, которые «запоздало восстанавливают осознание столкновений интересов в прежде универсализованном нарративе образовательного анализа» [Ibid., р. 141]. Известный теоретик психолого-педагогической методологии В. В. Краевский в 1995 на Круглом столе «Вопросов философии» высказался против того, чтобы «на западный манер» признавать философию образования, потому что она якобы непременно предполагает замещение научных педагогических исследований умозрительными конструированиями, неспособна на конкретные инновации в образовательной практике, не оказывает значимого влияния на педагогическую деятельность в классе. Еще более резко антипатию к философии образования в 2005 г. высказал представитель указанной методологии А.М. Новиков: термин «философия образования» появляется якобы в результате «разрастания модной «проблематики», которой на самом деле не существует», это связано с тем, что «в условиях свободного доступа к зарубежным источникам в российскую педагогику стали вводиться новые иностранные термины взамен хорошо известной российской традиционной терминологии». «То же относится к «философии образования» и многим другим терминологическим «новациям», которым, очевидно, диссертационные советы должны поставить надежный заслон» [8, с. 246].

Если все же обратиться к мышлению «на западный манер», то, как отмечает постмодернист К. Хоскин (K. Hoskin), – «Фуко действительно открыл нечто очень простое (но тем не менее в высшей степени неизвестное) – центральность образования в конструировании модерности». Иными словами, важнейшее проявление специфики модерна в том, что формы власти (*governance*) и социальной дисциплины, присущие модерну, утверждались (*secured*) через посредство образования; в некото-

ром важном смысле они работали через образование. В модерности образование заменило домодерновое насилие и принуждение. В этом плане образование есть не просто то, что происходит в школе, но существенная часть правительственности (*governmentality*), существенная часть практики управления на уровне институций модерна» [1, р. 84].

Правда, стоит уточнить, что впервые это открыл не Фуко. Как указывается в книге Боуэна, «В XVI в. образование начинает восприниматься как в высшей степени важный социальный процесс, особенно после стимулов, данных Эразмом и Лютером, которые обосновывали, что пропаганда и утверждение религиозных верований – и, следовательно, политическая лояльность, могут контролироваться в ощутимой степени через школу и иерархии образования. Обе стороны, католики и протестанты начинают уделять внимание проблеме того, как образование может быть лучше использовано в качестве инструмента для блюдения их особых религиозных убеждений, и это было продвинуто вперед в XVII столетии» [Ibidem, р. 5]. Что касается Фуко, то в работе «Власть, великолепный зверь» [10, Ч. 3, М. 2005, с. 15-18] он ссылается именно на этот сдвиг в понимании властями образования как на важнейшее проявление специфики взаимодействия политической власти и образования эпохи модерна. Эта специфика, конечно, является не «в высшей степени неизвестной», а скорее не исследованной специально, особенно в отечественной педагогике.

Обратимся к соотношению философии и образования в данный период. От Гельвеция исходил «абсолютный редукционизм; отказ от теоретизирования о внутренних процессах в человеке с душой как «чистой доской» влек отказ от мистики первородного греха, но вместе с тем и «элиминацию всех человеческих компонент власти, морали и воли». Стремление подобного примитивного материализма вывести содержание сознания из среды и «отрицание любого вида духа внутри личности влечет 1] неспособность определить общий опыт и, следовательно, социальное согласие и 2] трудность определить ценности» [1, р. 180].

Раскол был заложен в философии – в механистическом материализме. Взгляд, к которому приближался Локк, «что сознание является пассивным в восприятии, должен был долгое время оставаться основным препятствием научной методологии и оказывать глубокое влияние на образовательную теорию» [Ibidem, р. 175]. Короче гово-

ря, сенс-эмпиризм, сросшийся в середине XIX в. с позитивизмом, отрывает образовательное знание от исследования философско-мировоззренческих оснований, в которых кроются проблемы образа человека как обладающего **духовностью**, которая вплоть до XX в. не находила объяснения в науке и оставалась, особенно в России, в компетенции религии. Образ человека, по идее, должен лежать в основе даже не половины, а «львиной доли» образовательного знания, ориентированного на анализ не только обучения, но и воспитания как освоения ценностей. Очевидно поэтому, как показывает Боуэн, педагоги-инноваторы XIX в. не ограничивались сенс-эмпиризмом, а занимали двойственные позиции, пытаясь сочетать его с холизмом, особенно, в вопросах нравственного воспитания. При этом холизм с его трактовкой духовности как надэмпирического интегративного начала в человеческой психике они так или иначе относили к компетенции религии. Что касается современной российской психолого-педагогической эпистемологии, то проблемы духа как основы свободы и морали долгое время просто оставались вне специального исследования в советской педагогике. Начала такого исследования появляются в гуманитарном подходе в педагогической психологии, который складывается в России в 90-е годы XX в. Боуэн прослеживает историю разгласия холизма и эмпирицистского движения от исходной научной революции XVII в. вплоть до концептуальных и социальных несчастий современного позитивизма и так называемого «свободного от ценностей» исследования.

Холизм доминировал в начале XIX в., когда наука, ответившись от философской традиции, все еще не достигала автономии»; даже математика употреблялась как доказательство божественно управляемого порядка. Наука еще не стремилась к какому-либо систематическому виду, в европейском научном мышлении доминировала натурфилософия Веймарского кружка и Йенского университета» [1, р. 343]. Привилегированные элиты противостоят холизму, с его первого появления в виде гуманистической натурфилософии в работах Гёте, Гумбольдта и Веймарского Кружка. Дополнительным фактором антипатии к холизму было то обстоятельство, что «капиталистическое индустриальное общество требует тренинга только «рук»; такой уклон вообще характерен для капитализма вплоть до современности; целостная личность угрожает привилегированному социальному порядку, поскольку полученное ею общее образование позволяет распознавать основы этого

порядка и его нарушения. К середине XIX в. наука меняется в сторону технологизации, В связи с политическими событиями 1848 г. «ни индустриалисты, ни правительства не хотели холистической, социально ответственной науки» [Ibidem, p. 158].

«Общая педагогика» Гербарта [1806], была переформулирована в рамках холистической *натурфилософии*, в которой культивирование этического характера остается интегрально отнесенным к цельной философской концепции; в прусском оживлении и переработке 1870-90 годов доктрина Гербарта уже теряет свою метафизику. В этой урезанной доктрине Гербарта американские ученые увидели новый научный дух, применяемый к образованию. Группа истолкователей перенесла мысль самого Гербарта в весьма отличающуюся педагогическую теорию «гербартианизма», в которой «весь холизм был утрачен», и которая была в моде в 1890 – 1920 гг. [Ibidem.]. Таким образом, активизируемая позитивизмом ориентация педагогики на сенс-эмпирическую, методологию классического естествознания привела к отрыву образовательного знания от гуманитарного подхода, от философско-мировоззренческих и нравственных проблем.

При исследовании трудной проблемы объяснения процесса учения советские теоретики отвергли традиционную дуалистическую тело-дух интерпретацию, поскольку она предполагает автономную нематериальную сферы; вместе с тем они не хотели принять чистый материализм, который сводит личность и события к механическим функциям, и в этом отношении в последующем павловские теории кондиционирования должны были быть отвергнуты в их базовой форме. [1, р. 524] Эта проблематика мало развилась с тех пор. Подобные философские проблемы мало разрабатываются и теперь. Более тонкий подход «психология деятельности», был предложен выдающимся психологом, Л.С. Выготским [1896-1934] и опубликован посмертно в 1936 в его работе «Мышление и язык». Эту публикацию замолчали до «оттепели» 1956 в пользу альтернативного, якобы «марксистского» взгляда, по существу совпадающего с сенс-эмпиризмом. Разумеется, в России и в те времена в психологии были также настоящие, творческие ученые, как, например, С.Л. Рубинштейн, однако они не влияли на столь идеологизированную систему как образование.

Г.Х. фон Вригт анализирует взгляды, характерные для классического естествознания [2 с. 42; с. 212], которые уже преодолены научными революциями XX в.: 1] «методологический монизм, т.е. идея

единообразия научного метода независимо от областей научного исследования»; 2] «точные естественные науки, в частности, математическая физика, дают методологический стандарт, по которому измеряют степень совершенства всех других наук, включая гуманитарные»; 3] «научное объяснение является в широком смысле «каузальным». Более точно, оно заключается в подведении индивидуальных случаев под гипотетические общие законы природы, включая «природу человека». Финалистские (телеологические) объяснения, т.е. попытки трактовать факты в терминах намерений, целей, стремлений людей либо отвергаются как ненаучные, либо пытаются показать, что их можно преобразовать в каузальные, если должным образом очистить от «анимистских» и «виталистских» элементов» [2, с. 43]. Последние элементы означают то, что относится к духовной области сознания, которая теперь подлежит гуманитарным наукам.

Как реакция на позитивизм к концу XIX в. была развита антипозитивистская философия науки. Она акцентирует специфику методологии гуманитарных дисциплин, которая концентрируется в названии «герменевтика». [Дильтей, Макс Вебер; неокантианцы Баденской школы, Виндельбанд и Риккерт]. Эта философия науки «более разнородна: она отвергает узкие догмы и разрабатывает новый тип научного объяснения, выходящий за пределы «номотетического» [подведения под законы] – «идеографический»: дескриптивное изучение индивидуальных и неповторимых особенностей объектов исследования. Этот **метод «понимания»** В. Дильтей обосновал как специфический метод **«наук о духе»**, т.е. гуманитарных наук. Отличие понимания – «психологический оттенок», включающий «вчувствование или воссоздание в мышлении исследователя духовной атмосферы, мыслей, чувств и мотивов» людей, являющихся объектами его исследования» [там же, с. 45].

Но отличие – не только в этом оттенке. Оно обусловлено онтологическим отличием объекта исследования – человека, которому присуща **интенциональность (целенаправленность)**: «Можно понять цели и намерения другого человека, значение знака или символа, смысл социального института или религиозного ритуала». Это – «интенционалистский, или семантический, аспект понимания» [там же]. И эти реалии выступают существенной составляющей детерминации социокультурных процессов и систем. Телеологическая детерминация человеческой деятельности, определившая создание

людьми «ноосферы» (В.И. Вернадский) – гигантского мира преобразований природы, обусловленных разумом, т.е. «телеологической детерминацией».

Трактовка подведения под закон как единственно надежного объяснения оказывается относительной, и сама ее абсолютизация позитивизмом обнаруживается как умозрительная и метафизическая. Ее обратной стороной является исключение познавательного значения единичного и уникального, каковым может являться, например, смысл, мыслимый индивидуумом, без раскрытия которого, однако, невозможно осмысленное педагогическое содействие этому индивидууму. Признаком такого подхода в немецкой гуманитарной педагогике и педагогической антропологии является **«педагогическое отношение», предполагающее «вслушивание»** в особенности интенциональности ученика и на этой основе коррекцию планирования педагогической работы с ним. Отсюда – незаменимость педагога как личности [6, с. 119-121].

В «номотетизме» сказывается игнорирование роли индивидуальности как ученика, так и педагога, свойственное вообще любителям ссылаться на массовые социальные процессы, а также на действия объективных законов, независимых от людей.

Сдвиги в сторону когеренции естественных и гуманитарных наук возымели глубокое влияние на современное научное мышление, которое, как говорит Боуэн, вошло в **постпозитивистскую фазу**. Это **поворот в методологии науки** – пересмотр классической рациональности, начало которому в значительной мере было положено в философии «критического рационализма», развитой начиная с 30-40-х гг. К. Поппером в работах, включавших также радикальную критику логического позитивизма.

В современной отечественной литературе до сих пор отмечаются неясности, неустойчивость мнений о гуманитарной методологии и ее соотношении с эмпирико-аналитической [см. 4, с. 39]. Такого рода неясности особенно характерны для педагогической литературы.

Как отмечает Боуэн, разрыв между естественными и гуманитарными науками непосредственно связан с тем, что в позднем XIX в. в науке обострилась оппозиция в отношении религиозных вопросов – между сторонниками натуральной теологии, которые верили, что наука станет конформной с идеей предзаданной Земли как выражением божественного порядка, и их оппонентами, которые отрицали такое телеологическое объяснение и в общем вы-

бирали интерпретацию Земли в материалистических и механических терминах [1, р. 329]. С этим было связано противопоставление человека природе, поскольку присущий ему дух с его свободой воли явно не поддавался законосообразному объяснению в терминах классической науки, не находившей достаточно определенных предпосылок этого духа и его свободы в законосообразной картине природы. Отсюда – разрыв между естественными и гуманитарными науками, который не находил путей научного урегулирования вплоть до 30-х годов XX в. В России споры и разногласия продолжались до 60-х годов, о затем просто заглохли.

Начиная с естественнонаучной революции конца XIX – начала XX в.в.: появляется неклассическая наука, которая обосновала *случайность как объективный фактор и тем самым прорвала «кошмар» абсолютизации объективной необходимости* – вразрез с классической научной картиной объективного мира, в которой господствовало «объяснение через закон», исключавшее случайность.

Между тем, как показывает К. Поппер, уже в 1931 г. Гьерри Комптон [заметим, физик, а не гуманитарий] обосновал общенаучные и философские следствия из квантовой механики В. Гейзенберга [1927], важные для понимания человека, для биологии в целом, и особенно для решения проблем, связанных с этикой. «Фундаментальная проблема морали, жизненно важная для религии и предмет постоянных исследований науки, заключается в следующем: свободен ли человек в своих действиях?» [12, с. 508]; позднее, в своей книге «Гуманистическое значение науки» [1940] Комптон заключает: «**Теперь уже не оправдано использовать физические законы как свидетельство невозможности человеческой свободы**» [12, с. 510]. Далее Поппер уточ-

няет «комптоновский постулат свободы»: свободу несет не просто случай, а тонкое взаимопереплетение чего-то почти случайного и непредсказуемого и чего-то напоминающего ограничивающее селективное регулирование, типа цели или стандарта, но, безусловно, никак не жесткий контроль» [там же, 526].

Сфера случайности – это пространство, допускающее **выбор или свободу** как главные специфические характеристики человеческой психики, концентрирующиеся в интенциональности. Это повлияло и на образовательное знание, особенно, на педагогическую антропологию, которая кроме биосоциального объяснения человека **допускает особый источник детерминации внутри субъекта: в психике человека есть особая система – духовность – способная делать выбор, выдвигать проекты, интегрировать и направлять все силы и способности личности для реализации телеологических проектов.** [9, с. 116].

Список литературы

1. Bowen J. A History of Western Education. Volume Three. The Modern West Europe and the New World. Ltd., 1986.
2. Бригг Г.Х. фон. Логико-философские исследования. – М., 1986.
3. Ewers Colin W. and Lacomsky Gabriel. Knowing Educational Administration. Oxf., N. Y. etc. 1991.
4. Знание о прошлом в современной культуре [материалы круглого стола]. Вопросы философии, 2011. – № 8.
5. Новиков А.М. Методология образования. – М., 2002.
6. Огурцов А.П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб, 2004.
7. Поппер К.Р. Об облаках и часах {Подход к проблеме рациональности и человеческой свободы}. – К. Поппер. Логика и рост научного знания. – М., 1983.
8. Usher R. and Edwards R. Postmodernism and Education. L. a. N. Y., 1996.
9. Философия истории. Под ред. А. С. Панарина. – М., 2001.
10. Фуко М. Интеллектуалы и власть. Ч. 3. – М., 2006.
11. Хабермас Ю. Спор о прошлом и будущем международного права. – Вопросы философии, 2004. – № 3.