

УДК 37.01:001.8

ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: философия образования, принципы образования, инновационный подход.

Цедринский А.Д.

*кандидат педагогических наук,
профессор кафедры педагогики
Славянского-на-Кубани государственного
педагогического института*

Анализ философского знания второй половины XX в. (К. Поппер, И. Лакатос, Т. Кун, П. Фейерабенд и др.) наводит на мысль о беспредельной абстрактности и схоластичности этого знания, что порождает скептическое отношение к реальной «работоспособности» этого знания, его практико-ориентированным потенциям [9]. Этот упрек, как отмечает Б.С. Гершунский, может быть отнесен и к частнонаучным областям философии, в том числе и к философии образования [2]. Порой трудно определить, что по своей сущности представляет, с точки зрения философского знания, образовательная область. Тем более выявить закономерности ее развития. И уже совсем невозможно определить, как можно влиять на ее развитие, управлять этим развитием. А ведь эти вопросы в настоящее время имеют первостепенное значение. Несомненно, что от степени развитости философии образования зависит научный и мировоззренческий уровень политики, стратегии и тактики развития образовательных систем.

В российском педагогическом сообществе долгие годы считалось, что марксистско-ленинская философия – это и есть философия образования, достаточно лишь интерпретировать общепедагогические положения в русле образовательной проблематики, придать им образовательно-педагогическую окраску [6]. Естественно, методология педагогики в частнонаучном аспекте была пропитана этой идеологией. О каком научном многообразии в развитии образования можно было писать и говорить? В этот период ученые-педагоги, философы, социологи развитых стран заговорили о кризисе в образовании, о необходимости реформирования образовательных систем. Но чтобы реформировать, нужны фундаментальные научные

идеи, которые должны опираться на прогностические философские знания в сфере образования.

В связи с этим в качестве примера можно сослаться на Европейский культурный фонд (Амстердам), который подготовил исследовательский проект «Образованный человек в XXI веке» при участии ведущих в этой области научных учреждений и экспертов. В проекте отмечалось, что европейская система образования, сложившаяся на прикладном философском знании около 300 лет назад, не может далее удовлетворять требованиям динамично развивающегося мира, так как содержит такие общие пороки, как следование энциклопедическому идеалу Ренессанса; педантизм экзаменов, несоответствие образования социальным условиям и возможностям; пассивная роль учителя как транслятора готовых знаний и т.п.

Проект предусматривал огромные изменения и в самом педагогическом процессе, суть которых сводилась к отказу от безудержного и совершенно бесполезного стремления к энциклопедизму, выходу на междисциплинарное образование, устранению границ между общекультурным и техническим образованием. Самые главные требования проекта были направлены на развитие творческого мышления человека, а также его критического и избирательного подхода к информации, на формирование широкого взгляда на жизненные проблемы. Были выдвинуты четыре руководящих принципа новой модели образования: принцип «непрерывности образования»; принцип «равенства» возможностей; принцип «дифференциации» на новой сущностной основе; принцип «участия».

Наибольший интерес, с нашей точки зрения, представляет четвертый

принцип, который предполагает личное участие и ответственность каждого учащегося за свое образование и принятие решений, связанных с этим процессом. Как нам представляется, этот фундаментальный принцип новой парадигмы образования (деятельностный подход) должен быть осознан педагогами:

- во-первых, речь должна идти не о поголовном «всеобщем и обязательном» самоформировании учащегося-исследователя, а только о тех, кому это позволяют его интеллектуальные и волевые качества;
- во-вторых, главная трудность при реализации этого принципа будет заключаться в установлении должного контакта учителя и ученика на том этапе обучения, который можно назвать индукционным периодом, временем формирования исследовательских начал.

Решению этих важнейших задач по поиску закономерных путей становления не просто активного, а самостоятельного, творческого субъекта, развивающегося в онтопрофессиогенезе, способного не только участвовать в различных видах профессиональной деятельности, но и проектировать ее, и управлять ею, а значит, становиться подлинным субъектом своей жизнедеятельности, может способствовать креативная психология профессионального развития.

Анализируя большой массив исследований по философии человека, философии образования, философской антропологии, акмеологии, социологии, глобальному образованию и т.д., в конечном итоге, как нам представляется, можно сделать однозначный вывод, что философско-антропологическая концепция, которая владела умами многих ученых и являла собой как бы философию человека,

в своей сущности есть не что иное, как философия его непрерывного образования и развития.

Не случайно видные философы, социологи, психологи, педагоги и т.д. (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский, Н.С. Розанов, Н.С. Бестужев-Лада, В.П. Зинченко, Б.Т. Лихачев, В.С. Швырев, В.В. Давыдов, Б.Л. Вульфсон, Э. Фромм, Ф.Г. Кумбс, В. Франкл) связывают возникшие кризисные явления человеческой цивилизации с кризисом самого образования, т.е. тех систем образования, которые функционируют сегодня в разных странах мира. Антропологический кризис, связанный с динамикой роста глобальных проблем: утраты человечеством духовности, нравственности, толерантности, ответственности за судьбу биологической жизни, потерей смысла жизни, – требует выработки адекватных решений глобальных проблем в системах современного мирового образования – формирования у подрастающих поколений особых интеллектуальных умений, основанных на системно-целостном подходе к устранению возникающих проблем.

Рассматривая сложившуюся образовательную практику в философском аспекте, можно констатировать, что быстро меняющееся техногенное, а теперь еще и информационное образовательное пространство весьма негативно стали влиять на самого человека, их же создающего. Под негативностью мы имеем в виду снижение уровня духовно-нравственной культуры (ДНК) формирующихся молодых поколений. Если материально-знаниевая культура (МЗК) как составляющая образовательного уровня цивилизации, а следовательно, и новых поколений, экспонентно растет, то уровень второй составляющей образования – духовно-нравственной культуры – не только

не растет, а, как показывает практика, снижается.

Мысленное представление о экспонентно расходящихся ветвях говорит о том, что человечество ввергает себя в катастрофу. Случайное совпадение аббревиатуры (ДНК) лишней раз подчеркивает, что духовно-нравственная культура закладывается еще в филогенезе и развивается в онтогенезе, и эта связь поколений (ценности, традиции, устои, взгляды, убеждения и т.д.) стала теряться, угасать, перерождаться. Многие молодые люди стали «отгораживаться» от окружающего их мира и событийности происходящего различными способами. Динамика ухода молодежи от проблем в реальном времени такова: пивомания, плееромания, табакокурение, наркотики, сексуальная свобода, уход в виртуальный компьютерный мир и т.д. В конечном итоге все это ведет к деградации человеческой цивилизации.

В связи с этим нынешний этап развития теории познания человека в целом и сферы его образования в частности исследователи научно-педагогических, психологических и социальных процессов, с полным на то основанием, называют одним из самых кризисных. Возникшие трудности и противоречия приводят к тому, что сегодня решение гносеологических вопросов образования, разработка определяющих сущность педагогики как науки категорий, понятий и терминов, с помощью которых описывается эта наука, вызывают острую полемику между «классическими» и «постклассическими» (инновационными) способами истолкования педагогической практики (Б.Т. Лихачев, С.А. Смирнов, Г.И. Саранцев, В.В. Краевский, В.П. Беспалько, Н.Д. Никандров, В.И. Загвязинский, Б.С. Гершунский).

Это связано с тем, что процесс научного открытия и повседневная практика

требуют выхода мышления за пределы «здесь» и «сейчас». Сущность явлений, скрывающихся под занавесом очевидности, рассуждает философ Г.В. Пугач, можно раскрыть, прорвав рамки впечатлений, которые человек получает, наблюдая непосредственно внешнюю действительность [8, с. 7]. Появление кризисного состояния в системе образования Ф.Г. Кумбс связывает с несоответствием «продукции системы образования (человека) со степенью соответствия потребностям общества» [4, с. 256]. В его работах прослеживается мысль о том, что нужно отказаться в образовании от приспособления человека к высшей целесообразности, а сделать его целью развитие самого субъекта личности, как мы бы добавили, как личности творческой, способной к саморефлексии, самоопределению и самореализации.

Если говорить о кризисе современной педагогической науки, то можно вспомнить Б.Т. Лихачева: «Причины научно-методологической слабости отечественной педагогики состоят и в том, что и в советском, и в современном российском обществе нет профессионально поставленного педагогического образования» [5, с. 12].

Еще в начале XX в. выдающийся российский педагог С.Т. Шацкий писал: «Без учителя, *способного творить и понимать творимое*, путей к новой школе быть не может» (курсив наш. — А.Ц.) [10, с. 10].

Развивая мысль ученых, можно продолжить, что перестройка образования только за счет изменения его структуры, форм и управления невозможна без понимания учителем методологических основ и сущности самого образования, а также без перестройки сознания самого педагога. Работая на опережение, уже сегодня нужно создавать совершенно иную философию и

методологию профессиональной подготовки учителя в вузе, которые коренным образом изменили бы дидактику высшей школы и модель специалиста образования.

Предваряя обоснование необходимости перехода к новым образовательным паттернам во всех звеньях системы образования в целом и в профессиональном педагогическом образовании в частности, перевода ее на иные, постклассические образовательные парадигмы, а также стремясь к понятийно-терминологической определенности соответствующих психико-педагогических явлений, хотелось бы отметить, что рассматриваемые философско-теоретические проблемы образования настолько сложны, а существующие трактовки понятийного аппарата классической педагогики и педагогической психологии, которые, казалось бы, уже достаточно хорошо изучены, что позволяет нам говорить о том, что необходимы фундаментальные исследования в сфере образования.

Складывающаяся столетиями классическая педагогика так или иначе в своей основе опиралась на философию эмпиризма, т.е. на исторически накопленный человечеством опыт образования индивидуумов. На основании этого эмпиризма выстраивались различные парадигмы образования, концепции (теории) обучения и воспитания, которые в конкретно-исторические периоды пытались направлять образовательную деятельность соответственно по тем или иным эмпирически найденным эффективным паттернам образования.

Исторически сложившиеся европейские и американские интуитивно-эмпирические образовательные парадигмы (педагогика свободного труда, вальдорфская педагогика, педагогика саморазвития, педагогика сотрудничества,

педагогика интенсификации и уровней дифференциации и др.) ученых Р. Штейнера, С. Френе, М. Монтессори и др. до сих пор используются многими учителями мирового образовательного пространства.

Наряду с интуитивно-эмпирическими образовательными паттернами стали появляться работы теоретического обоснования образовательной деятельности. Успехи в развитии экспериментальной психологии, а также физиологии и других наук, изучающих человека, сподвигли некоторых ученых-педагогов к более глубокому теоретическому осмыслению всего феномена образования человека.

К их числу можно отнести Дж. Дьюи (прагматическая методология воспитания); А. Бине (диагностика умственного развития); Ф. Гальтона (учение об индивидуально-психологических различиях человека); Л.С. Выготского (учение о зоне ближайшего развития); Ж. Пиаже (школа генетической психологии); П.П. Блонского (теория педологии); П.Ф. Каптерева (проблемы теории образования) и др.

Мы вправе восхищаться прозрениями, концепциями и гипотезами многих ученых-педагогов и психологов прошлых лет, но нельзя забывать об исторической ограниченности многих научных дисциплин, на которые опирались их создатели, в том числе и их мышления (ментальные структуры знания). Как нам представляется, многие учения и сегодня открыты для развития, интеграции и даже исправления.

До настоящего времени существует ошибочное мнение о том, что для обычного школьного учителя, а его готовят в педагогических вузах, такая область знания, как методология педагогики, является весьма затруднительной для понимания и слишком далекой от реальной практики, ее потребностей.

Тем не менее еще И.Ф. Гербарт писал: «Нигде так не нужны широкие философские взгляды, основанные на общих идеях, как в педагогике, где повседневная работа и индивидуальный опыт сильно сковывают кругозор воспитателя» (курсив наш. – А.Ц.) [1, с. 99].

Знание тех или иных философско-образовательных взглядов, доктрин, концепций и т.п. нужно учителю, как заявлял Б.С. Гершунский, для решения актуальных и прогностических проблем, как в практической части – повседневной педагогической деятельности, так и для создания своих личностных дидактических систем. А учителю-исследователю еще и для того, чтобы проектировать, разрабатывать адекватные времени, теоретически обоснованные новые образовательные проекты, технологии, парадигмы и т.д. и осуществлять их реализацию в реальном образовательном учреждении [2].

Исследования в педагогике, близких к ней психологии, физиологии, философии образования, социологии и др., позволяют нам сегодня говорить не только об уточнении, а, возможно, и о переопределении объекта и предмета педагогики, целей и моделей образования, концептуальных подходах и парадигмах, принципах и доктринах образования. Это позволит в конечном итоге прогнозировать новые направления исследований, обосновывать новые принципы, раскрывающие иные закономерности в области образования человека, устанавливать характер и место нового знания в педагогике как науке об управлении непрерывным образованием человека.

Феномен образования следует рассматривать и осмысливать именно на философском уровне, так как он позволяет, синтезируя данные разных наук, выйти на междисциплинарное

представление о ценностных, системных, процессуальных и результативных аспектах образования. С другой стороны, философское знание дает основание для разработки стратегии, а затем и тактики образовательной деятельности, имеющей непосредственное отношение к педагогической практике. Знание философского аспекта развития образования важно еще и потому, что личностное становление профессионализма педагога, зарождение у него новых образовательных идей может происходить от многих факторов, но идти в основном по двум направлениям: от общего к частному (дедуктивно: менталитет социума – философия образования – политика в сфере образования – стратегия развития образования – тактика управления образованием) и от частного к общему (индуктивно: практика образования – теория развития образования – стратегия развития образования – политика в сфере образования – философия образования – менталитет социума). Эти структурно-логические схемы перевода философско-образовательного знания на уровень широко понимаемой практики даны по Б.С. Гершунскому. Именно индуктивная модель структурно-логического научного обоснования развития образования подчеркивает особую роль многозначно понимаемой практики в формировании конструктивных идей стратегического, политического и философско-образовательного характера.

Как нам представляется, в этих моделях следует искать истинный движущий механизм коррекции и модели господствующих как во времени, так и в социальных пространствах (региональном, федеральном, международном) образовательных доктрин и парадигм.

К. Поппер неоднократно отмечал, что в ходе развития науки изменяются

и гипотезы, и теории. С изменением парадигм пересматриваются методы, принципы, подходы, появляются новые проблемы, но остаются и старые, углубляясь, дифференцируясь с каждым циклом исследования [7].

Обращаясь к современным направлениям философии и методологии науки, а точнее, к концепции «финализации науки» (А.В. Кезин) [3], можно применять стадийность развития не только для естественно-научных дисциплин, но, как нам представляется, и для развития педагогики как социальной науки. Исходя из этих философских посылов, можно выделить три стадии в ее развитии:

- 1-я стадия – допарадигмальная (практическая), когда преобладает эмпирическая стратегия (эксперименты, описания, классификации и т.д.);
- 2-я стадия – парадигмальная (практико-научная), когда осуществляется разработка и подтверждение основополагающей для какой-либо предметной области научной теории;
- 3-я стадия – постпарадигмальная (научно-практическая), состоящая в специализации теории на решении определенных социально значимых проблем.

Таким образом, теоретические основания педагогики, обновляемые фундаментальными исследованиями, как раз и призваны дать педагогу-практику и педагогу-исследователю знание о сущем, о содержании объекта и предмета данной деятельности, общие ориентиры этой деятельности, открывающие простор для творчества педагога в конкретном образовательном учреждении.

Сегодня все более очевидным становится то факт, что личность может найти опору для познания и «построения» себя не в правильных выкладках материалистической философии, а

в нравственных ценностях, соответствующих ее субъективному опыту, который может быть осмыслен в контексте иной философской парадигмы, например феноменологической.

Феномен выбора, свободы, нравственности, самореализации – это результат влияния не только внешних факторов (среды, условий существования, этнических образцов поведения, образования, практической деятельности и т.д.), но и внутренних факторов, в первую очередь сознания и его внутреннего содержания – личностных структур (рефлексии, саморефлексии, критичности, мотивирования, креативности и др.). Внутренние факторы и определяют целеустремленность, интерес, волю к самореализации и самоутверждению личности.

На основании учения педагогической феноменологии можно высказать версию: становление педагогического творчества у будущего (или уже работающего) учителя будет продуктивным, если ему создать в процессе профессионального обучения условия для самоформирования особых интеллектуальных умений – инновационно-креативных.

Сформировать эти умения самостоятельно крайне сложно, их невозможно передать и репродуктивно. Но, как показал анализ творческой педагогической деятельности педагогов-творцов (новаторов) и настоящее авторское исследование этого аспекта проблемы, существуют некие наборы практико-научных ориентиров, которые не настаивают, не рекомендуют, не убеждают, но заставляют задуматься, усомниться, посмотреть критично, обнаружить скрытые причины педагогических явлений, что позволяет конкретной обучаемой личности (студента, слушателя СПК) начать самой преобразовывать деятельность

сознания как основы своего саморазвития в контексте самоорганизуемого (синергетического) креативного самообразования.

К сожалению, ни современные стандарты высшего педагогического образования (ГОС ВПО), ни учебники и учебные пособия, ни система ПК преподавателей высшей школы далеко еще не сориентированы на инновационно-креативную парадигму образования. Только благодаря энтузиазму отдельных педагогов-ученых и некоторых кафедр вузов происходит медленное движение в этом направлении. А быстро изменяющийся мир (цивилизация) требует внедрения этого подхода в практику образования человека.

Еще С.Л. Рубинштейн в своих научных трудах подчеркивал, что человека как личность характеризует не только то, что он есть, но и то, чем он хочет стать, к чему он активно стремится. Тем самым он обращал внимание на сферу его возможного дальнейшего развития. Компаративный анализ научных исследований, а также и наш собственный опыт (лаборатория инновационно-креативного образования СГПИ) убеждают в правильности прогностической парадигмы инновационно-креативного профессионального педагогического образования как системообразующей во всех звеньях образования вообще. Сформированность у педагога (учителя) способности профессионально «творить себя», его готовность к инновационно-креативной деятельности, в которой профессиональная компетентность, богатая духовная жизнь и гражданская ответственность стали бы естественными условиями его жизнедеятельности, есть острейшая потребность педагогического образования сегодняшнего дня.

Другими словами, когда в сознании будущего или уже функционирующего

педагога будет сформирована глубоко осознаваемая убежденность, что педагогическая деятельность и есть его личностная жизненная ценность, тогда и появится потребность в самосовершенствовании и начнется синергетический процесс инновационно-креативного профессионального саморазвития.

Литература

1. *Герbart, И.Ф.* Избр. пед. соч. / И.Ф. Герbart. М., 1940.
2. *Гершунский, Б.С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. М.: Совершенство, 1998.
3. *Кезин, А.В.* Идеалы научности / А.В. Кезин // Философия и методология науки. М., 1996.
4. *Кумбс, Ф.Г.* Кризис образования / Ф.Г. Кумбс. М., 1970.
5. *Лихачев, Б.Т.* Основные категории педагогики / Б.Т. Лихачев // Педагогика. 1999. № 1. С. 10–18.
6. *Мосонзон, Э.И.* Марксизм-ленинизм – методологическая основа развития педагогической науки на современном этапе / Э.И. Мосонзон // Советская педагогика. 1982. № 3. С. 75–84.
7. *Поппер, К.* Реализм и цель науки / К. Поппер. М., 1983.
8. *Пугач, Г.В.* Познавательная активность человека: сущность, природные и социальные предпосылки / Г.В. Пугач. М.: Политиздат, 1985.
9. *Степин, В.С.* Философия науки – общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / В.С. Степин. М.: Гардарики, 2007.
10. *Шацкий, С.Т.* Избр. пед. соч.: в 4 т. / С.Т. Шацкий. М.: Педагогика, 1964. Т. 2.