

УДК 371.01

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ, ЦЕЛОСТНОСТИ ФИЛОСОФСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ КАК СУЩНОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ ВОСПИТАНИЯ

Ключевые слова: методология педагогики, методологическое поле воспитания, интегральный синтез.

Стрелкова Л.С.

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
Педагогического института
Южного федерального университета*

Философия и педагогика развиваются во взаимосвязи, взаимодействии, взаимообусловленности, образуя целостность, которая составляет предмет методологии педагогики и сущностное отношение методологического поля воспитания.

Та или иная педагогическая теория, имея своим основанием определенные философские позиции, часто не делает этот аспект своего исследования предметом специального анализа. Между тем именно эта область, пограничная между педагогикой и философией, и составляет область метода и методологии педагогического исследования, область методологического поля воспитания.

Обращение к истории взаимосвязи философского метода и педагогического знания позволит раскрыть природу и механизм функционирования методологического поля педагогики, метода педагогического исследования, не прибегая, однако, к процедуре перенесения основных черт философского метода в метод педагогического исследования.

Исторически представление о методологии связано с понятием о методе.

Природа методологического поля педагогического исследования раскрывается в соотношении педагогического знания с философскими системами, с социологией, психологией, культурологией, религией. Проведем анализ взаимоотношений педагогики, в частности, с философским методом. Философские идеи и принципы присутствуют в педагогическом исследовании в снятом виде, причем их содержание заимствуется из определенных философских концепций, которые отличаются друг от друга мировоззренческими и методологическими позициями. Содержание и характер философских систем определяют методологическое поле воспитания как общую методологическую ориентацию и выводы при истолковании и построении педагогической теории и практики.

Осмысление взаимосвязей педагогики и философии, взаимодействия философских и педагогических средств познания в истории научного познания позволит раскрыть природу методологического поля педагогического исследования как целостности, как обобщающей методологической платформы исследования воспитания. Отсутствие обобщающей методологической платформы, определяющей ориентиры познания воспитания на разных уровнях, затрудняет исследование воспитания в его целостности. Мы полагаем, что первым этапом познания целостности воспитания должен стать анализ целостности методологического поля его исследования, ибо «хотя развитие личности есть существеннейшая задача воспитания, но смысл, цели, условия этого развития личности могут быть поняты лишь в системе целостного мировоззрения... Педагогика должна быть укоренена в целостном мировоззрении, должна освещать основные свои проблемы теми принципами, которые дает ей антропология, философия и религия» [3, с. 110–111]. Взаимодействие философских и педагогических средств познания с точки зрения истории развития научного познания дает осмысление развития методологии воспитания, механизма функционирования методологического поля в педагогике, типов взаимообусловленности философского и педагогического метода познания.

Деление методов на философские и специальные имеет своим основанием разные теоретические системы. Доминирующий в ту или иную эпоху философский метод возникает в результате осмысления созданной научной картины мира для потребностей теоретических и практических действий человека. По мнению В.В. Налимова, каждая эпоха обладает особенной картиной мира и человека в нем в зависимости от общемировоззренческих представлений о

природе, о человеке, его ценностных отношениях к Богу, миру, социуму, самому себе и другому. Изменение культуры – это прежде всего изменение коллективного сознания.

Методология как наука может быть рассмотрена как социокультурная система, которая определяется для каждой эпохи специфической «доминантой» познания как продукта трансляции общекультурных смыслов в специфическую смысловую установку исследования.

Как утверждают философы, каждая эпоха характеризуется своим особым методом познания, определяющим мировоззрение и методологию осмысления и познания педагогической реальности; в частности, специфику философского метода, а также характер взаимоотношений философского и педагогического знания в истории научного педагогического познания определяла «доминанта» познания как смысловая установка исследования на протяжении столетий.

В науке XVII–XVIII вв. основная доминанта мышления, основной способ познания – это механистическое видение мира. В методе Ф. Бэкона соотношение философского и частнонаучного знания раскрывается через соотношение разума и чувства, философии как абстракции и практической деятельности. «Если желают открытий... то их естественнее ожидать от разума, от разумного метода, чем от случая, животного инстинкта и других подобных условий, служивших до сих пор источником большей части открытий» [1, с. 172]. Согласно Бэкону, научный метод – это индукция, законы науки, плод индуктивных обобщений, именуемых «выведением или порождением аксиом из опыта, восхождение к познанию причин и законов путем индукции, анализа, сравнения, наблюдения, эксперимента» [там же]. Основанием метода Декарта является рациональная индук-

ция и дедукция как всеобщий способ построения научной теории.

Натурализм, берущий свое начало от Бэкона и Декарта, рассматривает человека как природного индивида, придавая решающее значение наследственным механизмам, врожденным, природным задаткам. Поэтому в своих проявлениях психика человека есть результат биологических преобразований. При обосновании педагогики натурализм рассматривает ребенка как продукт эволюции и опирается на веру в силы ребенка при правильном их развитии. При этом воспитание и обучение в развитии природных сил ребенка являются самостоятельными факторами, они рядоположны. Само воспитание и обучение – это создание условий для проявления природы ребенка в определенном возрасте. Натурализм рассматривает природу ребенка как развитие функций духа, таких как характер, умственное, нравственное развитие ребенка, но натурализм не в состоянии был дать объяснение, обоснование духовной целостности ребенка, а следовательно, и условий ее становления.

Кант и Гегель создают метод как путь движения к истине из анализа самого мышления.

В логике Гегеля личность представлена во взаимодействии с обществом, единичным представителем которого она является; в отношении к ее собственному процессу становления, в ходе чего она предстает как особенная индивидуальность, как целостность. Гегель отмечал противоречия между натуральной индивидуальностью с комплексом неповторимых природных заданных свойств и индивидуальностью, которая видит себя реальной в себе самой и для себя самой, т.е. обладающая самосознанием «Я». Истинная индивидуальность вкладывает свою сущность в произведение посредством деятельности.

Осмысление индивида, личности в его отношении к мировому духу приводит Гегеля к парадоксальному утверждению об отрицании возможности одного поколения знать, чему учить подрастающее поколение и в чем состоит образование народа, об отрицании науки образования и воспитания – педагогики; определение педагогики и ее цели в философской системе Гегеля невозможно и вредно. Единственная задача науки образования есть отыскание законов воздействия одних людей (педагогов) на других (воспитанников).

Парадокс Гегеля об отрицании воспитания и образования через отрицание целей и содержания воспитания и образования, об отрицании воспитания и образования самих себя в ходе развития, об отказе в возможности образованию и воспитанию иметь свои цели будет волновать педагогов и мыслителей последующих столетий.

В XIX в. Л.Н. Толстой выступит с идеей отрицания воспитания, его целей и содержания, но с признанием этих прав за образованием и обучением народа. Толстой раскрывает смысл понятий «воспитание», «образование», «обучение». «Воспитание не есть предмет педагогики, но одно из явлений, на которое педагогика не может не обратить внимание; предметом же педагогики должно и может быть только образование. Образование... составляет совокупность всех тех влияний, которые развивают человека... как самое влияние на человека всех жизненных условий... Воспитание есть воздействие одного человека на другого с целью заставить воспитуемого усвоить известные нравственные привычки... Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим... Воспитание есть возведенное в принцип стремление к нравственному деспотизму».

тизму... явление, доказывающее неразвитость человеческой мысли и потому не могущее быть основанием разумной человеческой деятельности – науки» [5, с. 241–243]. Отмечая насилие в воспитании от семьи, государства, общества, Толстой лишь религию признает как единственное законное и разумное основание воспитания.

В XX в. получили развитие и распространение самые разнообразные философские течения, системы, функционирующие в качестве методов научного познания: развиваются, видоизменяются такие философские теории XVII–XVIII вв., как натурализм, гегелевская диалектика; получает развитие трансцендентальная идеалистическая философия, марксизм, экзистенциализм, философия антропологии, философия жизни, позитивизм, экзистенциализм, теологизм и др.

Трансцендентальная философия XX в. исходит из понимания субстанциальности духовного, его независимости от человеческого сознания, принимает понятие объективной реальности вне связи с человеческими, чувственными представлениями. Трансцендентальная философия представляет объективную реальность как сверхчувственную. «Движение понятия есть направленное развитие, посредством которого полагается лишь то, что уже имеется в себе» [2, с. 343].

Трансцендентальная философия, понимая духовное как самодостаточное, трансцендентальное духовное, субстанциальное духовное, редуцирует его к безличностному духовному и личностному сознанию. Трансцендентальный метод при обосновании педагогических проблем исходит из учения о верховном значении мира ценностей. В противоположность натурализму трансцендентализм признает невыводимость из порядка природы высших принципов, которые позволяют человеческому духу

возвышаться над природой, над закономерностью природы. Трансцендентализм находит в личности начала, независимые от причинности, что делает возможным возвышение личности над «самой собой», просветление личности высшими началами, тем самым он окрыляет педагогическое сознание и видит замысел воспитания пронизанным верой в свободу, признанием возможности преобразования естественного хода жизни в свете идеала. Ценность трансцендентализма для педагогического сознания в том, что он зовет к преобразению личности, открывает простор для педагогического вдохновения, творчества, познания личности как духовного начала.

Раскрыть определяющую роль в развитии советской педагогики метода марксистско-ленинской философии поможет анализ марксизма как метода и методологии педагогики, анализ взаимоотношений марксистского метода и педагогической науки.

Философский марксистский метод познания П.В. Копнин определяет как способ достижения определенных результатов в познании и практике, который включает в себя «познание объективных закономерностей, на основе которых возникают приемы или их системы для познания и практического действия» [4, с. 509]. Сами по себе объективные закономерности не составляют метода, методом становятся выработанные на их основе приемы, которые служат для дальнейшего познания и преобразования действительности, для достижения новых результатов.

Метод марксистский, однозначно определяя категории и содержание конкретно-научного познания, не оставлял выбора в понимании сущности и трактовке метода конкретной и, в том числе, педагогической науки. Советская педагогика, основанная на философии марксистского метода познания, долгие

годы не могла выбрать позиции в осмыслении взаимоотношений марксистского метода и метода педагогического исследования. Методология педагогики рождалась в рамках жесткости, однозначности следования выработанным марксизмом принципам подхода к методологии, что и сделало ее движение по пути познания тупиковым.

Теория личности в марксизме развивалась в основном как осмысление социальной сущности личности как совокупности всех общественных отношений, природные особенности индивида рассматривались как предпосылки развития. Цель воспитания трактовалась как формирование всесторонне развитой гармоничной личности.

Отношения философии и педагогики на протяжении всех 70 лет советской власти оставались однонаправленными: философия определяла мировоззрение и метод педагогической науки и практики, она ограничивала свободу педагогического исследования марксистским мировоззрением и методом как единственно возможным, потому что «верным». Педагогика оставалась приложением философии марксизма, кроме того, она все более становилась наукой политической (Н.К. Гончаров). Связь педагогики и политики усматривалась как связь идеологии марксизма, как единственная парадигма взаимоотношений. Адаптация идей философии в педагогику осуществлялась в самой жесткой, однозначной, однонаправленной, прямолинейной форме как применение философии марксизма, его мировоззрения и метода в педагогической науке и практике, приведение в соответствие положений педагогики с положениями марксизма-ленинизма.

Историко-методологический анализ взаимоотношений педагогики и философии показывает многообразие взаимосвязей, некоторые тенденции развития этих взаимоотношений, которые и оп-

ределяют специфику методологического поля педагогического исследования.

Взаимоотношения философии и педагогики развиваются, они динамичны, подвижны, изменчивы и в разные периоды истории педагогической культуры различны.

Так, взаимоотношения философии и педагогики в течение долгого исторического периода оставались однозначными, определенными и строились в рамках доминирующей философской системы. Их можно охарактеризовать в этот исторический период как отношения выведения, когда педагогические модели выводятся из мировоззрения и метода доминирующей философской системы: педагогика строилась как выведение положений воспитания из философских систем, как приложение педагогики к философии, педагогика в этом случае рассматривалась как прикладная философия (И.Г. Фихте, П. Натори), как практическое приложение к философии (Д. Дьюи). Отношения приложения, выведения предполагают доминирующее одностороннее влияние философской системы и метода на педагогику, философия определяет познание и понимание педагогической реальности и не учитывает роли самой педагогики в этом процессе, ее роль пассивна. Эти отношения линейны, рядоположны, здесь отсутствует целостность философии и педагогики. Педагогика, опираясь на идеи той или иной философской системы, строго логически выводит условия и средства воспитания из положений философской системы, ее понимания сущности человека и его бытия, его отношения к Богу, к государству, к самому себе и человечеству.

Характерной чертой современной методологии педагогики, ее методологического поля является процесс усложнения, качественного изменения взаимоотношений педагогики с философией, другими науками. Если несколько лет назад советская педагогика искала

методы и пути научного педагогического поиска во взаимоотношениях с философией марксизма, сегодня философия марксизма в силу своей односторонности и ортодоксальности не может выступать основанием поиска новых методов педагогического исследования, и для методологии современной педагогики характерно расширение спектра взаимосвязей с философскими системами и теориями самых разнообразных направлений.

Кроме того, для современной методологии педагогики характерно усложнение взаимоотношений с другими науками, она опирается на комплекс дисциплин, изучающих интеллектуальную деятельность человека: теория систем, наукознание, теория информации, логика и т.д. Усложнились взаимоотношения педагогики с разнообразными формами культуры, искусства, с ненаучными формами сознания (религией). Наука педагогика и религия на пути единства ищут сегодня новые формы исследования и конструирования педагогической реальности.

Одновременное существование натуралистических, теологических, коммунистических, экзистенциальных, антропологических, персоналистических взглядов на ценность человека, смысл его жизни, его деятельности, творчества ведет к разнообразию педагогического методологического знания, педагогического методологического поля познания и построения педагогических теорий и технологий. «Полипарадигмальность» (И.Г. Фомичева) – существенная черта современного педагогического методологического поля теории и технологии.

Нет однозначного понимания педагогических категорий. Многообразие педагогической реальности и педагогических концепций ведет к переосмыслению базовых методологических структур, переосмыслению педагогического

методологического сознания, к иным принципам организации методологического педагогического поля.

В ситуации многообразия, множественности, разнородности методологических, теоретических и прикладных концепций высказываются предположения о необходимости поиска новых универсальных методологических философских концепций, которые способны успешно адаптироваться в педагогику и стать основанием для выведения новых педагогических теорий и технологий.

В ситуации многообразия философских, методологических идей, концепций, отражающих противоречивость и множественность педагогической реальности, наиболее продуктивным, на наш взгляд, является поиск новых форм и способов структурирования, систематизации, взаимодействия методологического педагогического поля.

В условиях признания мировоззренческих ценностно-смысловых структур И.Г. Фомичева предполагает следующие элементы структурирования: выделение «рамки» отдельных ценностно-смысловых структур и определение «осей» структурирования: одна «ось» отражает модельные ценности (целевые, стратегические отличия педагогических подходов, теорий систем, технологий), другая – их типологические, теоретико-технологические различия, заключенные в механизме реализации, движущих силах воспитания [6].

В конце XX в. в русской педагогической культуре стали возможны иные отношения между философскими системами и педагогикой. В условиях многообразия философских систем, которые уже не доминируют, определяя мировоззрение, мирозерцание педагогики, а являются одним из возможных типов мировоззрения и метода, педагогика получила возможность выбора того или иного метода в решении своих конкретных задач, в рассмотрении педагоги-

ческой реальности. Педагогика перестает быть приложением философии, она сама не только выбирает философские основания построения своей теории, она получила возможность строить методологическое поле познания и конструирования педагогической реальности. Это новый тип отношений. Отношения выбора дают основание для построения нового методологического поля педагогического исследования; а значит, именно сегодня актуальны проблемы построения методологического поля педагогического познания и конструирования педагогической реальности.

Развитие личностно-ориентированной концепции воспитания как совершенствования духовного начала личности предполагает новые подходы к пониманию методологии педагогического исследования и разработке представлений о методологическом поле исследования проблем гуманного личностно-ориентированного воспитания.

В современной ситуации полипарадигмальности ценностно-смысловых методологических установок педагогического исследования изменяются

представления о методологии педагогического познания.

Мы понимаем под методологическим полем педагогики не применение или выведение педагогических положений из философского мировоззрения. Методологическое поле педагогики – это идеологическая интеграция педагогического и философского знания, интегральный синтез, выступающий основным механизмом рождения нового педагогического, методологического поля как самостоятельной области знания, являющейся методом движения к новым результатам в педагогическом исследовании.

Литература

1. Бэкон, Ф. Новый органон / Ф. Бэкон. Л., 1935.
2. Гегель // Энциклопедия философских наук. М., 1974. Т. 1.
3. Зеньковский / сост. В.М. Кларин. М.: Изд-дом Ш. Амонашвили, 2000.
4. Копнин, П.В. Гносеологические и логические основы науки / П.В. Копнин. М.: Мысль, 1974.
5. Толстой, Л.Н. Пед. соч. / Л.Н. Толстой. 2-е изд., доп. М.: Гос. учебно-пед. изд-во МП РСФСР, 1953.
6. Фомичева, И.Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания / И.Г. Фомичева // Педагогика. 2001. № 9.