

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Хрестоматия

Под редакцией М. А. Гусаковского

МИНСК
2013

УДК 378

С о с т а в и т е л и:
**М. А. Гусаковский, А. А. Полонников,
А. М. Корбут**

Рекомендовано
Научно-методическим советом
Центра проблем развития образования БГУ
27 августа 2012 г., протокол № 6

Р е ц е н з е н т ы:
доктор философских наук *Т. Н. Буйко*;
доктор психологических наук *Е. С. Слепович*;
доктор педагогических наук *А. В. Торхова*

Теоретические вопросы образования [Электронный ресурс] : хрестоматия / сост., под ред.: М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова, А. М. Корбута. – Минск : БГУ, 2013.
ISBN 978-985-518-896-5

Представлены переводы известных исследователей в области образования в рамках нескольких ключевых дисциплин – философии, социологии, психологии и педагогики – чьи работы оказали значительное влияние на национальные образовательные системы, а также на мировой опыт анализа и проектирования образования.

УДК 378

ISBN 978-985-518-896-5

© БГУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

<i>Барнетт Р.</i> Осмысление университета	5
<i>Макларен П.</i> Критическая педагогика: обзор основных концепций.....	30
<i>Больнов О. Ф.</i> Теория и практика воспитания.....	70

СОЦИОЛОГИЯ

<i>Бернстейн Б.</i> Социальный класс и педагогическая практика	85
<i>Бурдье П.</i> Университетская докса и творчество: против схоластических делений.....	115
<i>Попкевиц Т.</i> Политическая социология образовательной реформы.....	132

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Герген К. Дж., Уортам С.</i> Социальное конструирование и педагогическая практика	172
<i>Брунер Дж.</i> Культура, интеллект и образование.....	200
<i>Кольберг Л., Майер Р.</i> Развитие как цель образования.....	246
<i>Жиордан А.</i> Аллостерическая модель и современные теории обучения.....	295

ПЕДАГОГИКА

<i>Браффи К. А.</i> Образование как разговор	317
<i>Барр Р. Б., Тагг Дж.</i> От преподавания к учебе: новая парадигма высшего образования.....	333

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ¹

Отто Фридрих Больнов

Вопрос о научности в подготовке педагогов – предмет давних споров. Одни сожалеют о недостаточной научности в подготовке педагогов и настаивают на немедленном устранении этого недостатка. Другие полагают, что подготовка педагогов стала слишком теоретичной, вследствие чего учителя оказываются оторванными от своих практических задач. Этот спорный вопрос может быть разрешен лишь в том случае, если будет прояснена специфика обсуждаемой здесь науки. Для ясности замечу, что я веду речь не об отдельных, соответствующих учебным предметам науках, гуманитарных и естественных, и не о необходимых психологических и социологических знаниях, предоставляемых будущим воспитателям в соответствующих науках, а исключительно о научном характере педагогики как науки о воспитании.

¹ *Bollnow O. F. Theorie und Praxis in der Erziehung // Bollnow O. F. Zwischen Philosophie und Pädagogik: Vorträge und Aufsätze. Aachen: N. F. Weitz Verlag, 1988. S. 77–91. Доклад, прочитанный 25 марта 1985 г. в Афинах (Maraskeion Didaskaleion). Повторно прочитан 23 мая 1986 г. в Университете Камагавы. Пер. с нем. Т. В. Тягуновой.*

А. ПЕДАГОГИКА КАК ТЕОРИЯ ПРАКТИКИ

Я начну с представляющегося мне основополагающим высказывания Фридриха Шлейермахера, которым он начинает введение к своим лекциям по педагогике, относящимся к 1826 г.

Не лишне будет, вероятно, пояснить, что хотя Шлейермахер как теолог и философ религии и пользовался всегда большим авторитетом, даже если и оспариваемым порой, как в случае диалектической теологии, и что его достижения в области исследований сочинений Платона всегда пользовались признанием, однако его значение как педагога долгое время недооценивалось и лишь после Второй мировой войны было открыто как некий поразительный факт, позволивший даже Ребле в «Истории педагогики» (1951 г.)¹ назвать его одним из двух – наряду с Гербартом – основателей научной педагогики в Германии. История этого открытия, ставшего возможным лишь на почве гуманитарной педагогики, представляет интересную проблему, проследить которую далее не представляется, однако, здесь возможным².

Слова Шлейермахера таковы: «В любой области, называющейся искусством в узком смысле, практика гораздо древнее, чем теория» (Schleiermacher, 1902, s. 7). Искусство рассматривается здесь в традиционном смысле его понимания в Средневековье как любая регулируемая на протяжении длительной традиции с помощью определенных методов деятельность, подобно тому, как говорят об искусстве врачевания, строительном искусстве, искусстве управления государством и так далее. В области воспитания это означает, что воспитанием занимались всегда, по существу, уже с самого появления человечества на Земле, что человек как *animal educandum* по самой своей сущности ориентирован на воспитание и что всегда существовало воспитание, оформлявшееся в виде определенных методов и определенных учреждений, таких как школы, прежде чем сформировалась научная теория воспитания.

Далее Шлейермахер продолжает: «нельзя даже сказать, что практика получает свой определенный характер лишь благодаря теории» (Schleiermacher, 1902, s. 7). «Определенный характер» означает ее содержательное предназначение, цели и методы, короче, все то, что можно обобщить как дело воспитания и содержащееся в нем понимание воспитания. А это, разумеется, не берет свое начало в теории, применяясь затем на практике, оно уже дано в практике. Шлейермахер подчеркивает в связи с этим: «Достоинство практики не зависит от теории; благодаря теории практика становится лишь более осознанной» (Schleiermacher, 1902, s. 7). Задача теории – осознание того, что для нее уже является данным.

¹ Ср.: Reble, 1951. *Прим. пер.*

² Ср.: Bollnow, 1986.

Можно выразить это следующей формулой: педагогика в смысле науки о воспитании есть теория некой практики, т. е. теория, надстраиваемая над предшествующей ей практикой и вновь обращающаяся к ней. Но эта формула до тех пор будет оставаться неопределенной, пока не будет точнее указано, что собой представляет это отношение надстраивания. По сути, это особый вид отношения, совершенно отличный от отношения между естественной наукой и техникой. В последнем случае наука, например физика или химия, первична, а техника является применением науки, т. е. всегда вторична, нечто, что может быть добавлено к «чистой» науке, но чье добавление не является необходимым. Однако воспитание не является техникой в том же смысле, а именно: применением предшествующей ему теории воспитания, следовало бы даже задаться вопросом: уместно ли здесь вообще использование понятия «применение»? Воспитание, как уже было сказано, есть практика, существующая еще до теории. Оно – если позволено будет выразиться несколько небрежно – всегда уже функционирует, пусть иногда лучше, иногда хуже; вопрос, следовательно, в том, зачем ему вообще нужна теория.

Это необходимо рассмотреть в более общем контексте, который я хотел бы обозначить как контекст герменевтической философии жизни – в том смысле, в котором данное понятие было сформулировано около 1900-го г. Вильгельмом Дильтейем. Он исходит из того, что вместе с жизнью «равнозначительно» дано и понимание жизни. Мы с детства понимаем мир, в котором живем, со всем его порядком и устройством, и умеем осмысленно действовать в нем. Мы понимаем нашу жизнь вместе со всеми происходящими с нами событиями и встающими и требующими своего разрешения задачами. Это понимание жизни и мира есть изначальная данность, из которой мы и должны исходить в своих стремлениях к гарантированному познанию. Поскольку это понимание всегда уже дано нам, пусть даже и в диффузном виде, познание никогда не может выстраиваться пошагово исходя из некой нулевой точки. Оно может лишь проясняться и расширяться благодаря новому опыту. Частью этого всегда уже данного понимания жизни является наряду со многим другим и воспитание. Еще до всякой теории мы уже обладаем определенным пониманием воспитания, его смысла и цели, его методов и учреждений, внутри которых осуществляется воспитание, будь то семья, ремесленная мастерская или школа и университет.

Но если воспитание всегда уже осуществляется определенным образом и выполняет определенную функцию в совместной жизни людей и во взаимоотношениях между поколениями, тогда вновь встает вопрос: зачем вообще нужна некая особая теория? Здесь мы опять можем опереться на герменевтически понятую философию жизни: это предварительно данное понимание постоянно нарушается вследствие вторгающихся извне

случайных влияний, и чтобы устоять перед их воздействием, оно должно подвергаться сопоставлению эти нарушения и преодолевать порождаемые ими трудности. В ходе подобного рода сопоставлений расширяется понимание жизни, новое включается в старое и лишь в этом, непрерывном сопоставлении жизнь становится продуктивной. Только так человеческая жизнь обретает свой подлинно исторический смысл.

Это верно и в отношении воспитания. Воспитание тоже не осуществляется без перебоев, в полном соответствии с нашими ожиданиями, оно, как по собственному горькому опыту известно каждому воспитателю, подвержено всевозможным нарушениям, ставящим под вопрос его успешность. Даже преисполненное наилучших побуждений воспитание не свободно от разочарований и провалов, будь то по причине неудач у ребенка, отставания от намеченного либо по причине открытого сопротивления требованиям воспитания. Это верно в отношении воспитания как в семье, так и равным образом в школе. Во время урока в классе также приходится сталкиваться с подобного рода преднамеренными нарушениями. Более того, возможность потерпеть в ходе своих усилий крах составляет мрачный аспект здесь-бытия-учителем.

Серьезное отношение к этим трудностям ведет к осмыслению возможностей их преодоления, а из этого с неизбежностью вытекает более общее осмысление сущности воспитания. Данное осмысление образует исток педагогической теории. Иначе говоря: теория берет свое начало не из незаинтересованного «чистого» стремления к познанию, а из потребностей практики, поскольку внезапно возникающие трудности вынуждают воспитателя к осмыслению, рефлексии в изначальном смысле этого слова. Но возникающая таким образом теория способна выйти за рамки единичного случая и оказывать свое воздействие в последующей практике воспитателя, даже выполнять в качестве учения важную задачу в подготовке будущих учителей.

Б. ВОЗНИКНОВЕНИЕ ТЕОРИИ

Теперь я попробую рассмотреть внутренние составляющие возникающей таким образом теории, представив их для ясности в более схематизированном виде, а именно: в виде прохождения нескольких этапов.

Описание

В начале любой теории идет описание, тщательное и подробное описание подлежащего обсуждению предмета. Необходимость и одновременно трудность подобного рода описания нередко недооцениваются. Зачем нужны столь утомительные описания того, что и так очевидно? К тому же такое описание, в той мере, в какой оно вообще необходимо, видится совершенно простой задачей, вряд ли требующей особого методического оснащения. Эта видимость,

однако, обманчива, поскольку именно так, как мы обычно живем в мире, который нам хорошо знаком, мы обращаемся и с окружающими нас вещами, т. е. как с чем-то само собой разумеющимся; мы умеем пользоваться ими, не присматриваясь к ним, хотя бы иногда, более внимательно. Я поясню это прежде всего на вещах видимого мира, но и в душевной и духовной области все обстоит так же, лишь взаимоотношения просматриваются несколько сложнее. Мы отнюдь не видим вещи так, как они представлены во всей полноте своих свойств, а довольствуемся в своем использовании этих вещей лишь немногими их признаками, достаточными для их опознания и схватывания в качестве того, что под рукой. Мартин Хайдеггер впечатляюще проанализировал данный феномен как подручность-бытия вещей.

Вся неопределенность нашего представления о вещах как нельзя лучше обнаруживается тогда, когда мы требуем от какого-либо человека нарисовать предмет, с которым он повседневно сталкивается. И если он обычно прискорбно не справляется с этой задачей, то дело здесь не столько в его неспособности к рисованию, сколько во многом в его «незнании» того, как выглядят вещи. Содержащееся в повседневном обиходе «знание» сделало нас просто слепыми к реальному облику вещей. Ярким доказательством этого являются и детские рисунки – до тех пор, пока они не утратят в ходе уроков рисования свою наивность. Дети рисуют предметы не в соответствии с тем, как они оптически предстают перед ними, а согласно тому, что они знают о них: например, стол – с четырьмя ножками, хотя в реальности всегда видны лишь три, и т. д. Но и в отношении взрослого это верно. Он живет в мире своих представлений о вещах, а не в мире самих вещей.

Данную трудность взрослый замечает лишь тогда, когда перед ним встает задача точного описания. Для начала он должен оставить привычный способ обращения с вещами, отойти на определенную дистанцию и занять такую позицию, с которой станет возможным рассмотрение вещей в их реальном виде. И лишь когда он начнет описывать то, что находится перед ним, он сможет проникнуть сквозь туман привнесенных им самим представлений. Лишь точное описание позволяет увидеть вещи так, как они реально существуют. Это более точное видение вырабатывается у производящего описание в той мере, в какой он постигает вещи в процессе своего описания. Но и у того, кто слушает или читает это описание, воспроизводится данный процесс. У него также раскрываются благодаря этому описанию глаза на то, что прежде проходило мимо него совершенно незамеченным. Это относится, как было сказано, не только к видимым вещам, рассматриваемым нами в описании, но в еще большей мере к душевным процессам, с которыми имеет дело воспитатель.

Таким образом, описание находится в начале любой теории. Оно раскрывает глаза на реальность в ее полноте. Оно придает предметность и теоретическую постижимость тому, с чем мы прежде обходились как чем-то

само собой разумеющимся. Не зря слово «теория» в своем первоначальном смысле означает простое созерцание и рассмотрение.

Однако такого рода описание отнюдь не является легким. Напротив, оно требует высочайшего напряжения. Уже в случае видимых вещей вопрос заключается в выборе «подходящего» слова, обеспечивающего правильный взгляд на вещи. Еще большие трудности возникают тогда, когда мы покидаем область видимых вещей, т. е. когда касаемся духовных феноменов, процессов, происходящих в душевной области, свойств и достоинств, таких как усердие и настойчивость, страх и боязнь, дерзость, гнев и ненависть, любовь и доверие и т. д. Вся эта область намного труднее поддается постижению и требует особой методической выучки.

Здесь нередко помогает сравнение родственных явлений, выработка более тонких, обычно оставляемых без внимания различий. Часто помогает и обращение внимания на непосредственное употребление языка, отслеживание характерных оборотов речи, в которых используется подходящее слово в разговорном языке, и наблюдение за содержащимися в нем интерпретациями явлений.

Особую виртуозность искусству описания, феноменологической дескрипции придала основанная Эдмундом Гуссерлем феноменология, строго указавшая при этом на то, что ни один элемент истолкования или объяснения не включается в «чистое» описание. Ее решение состояло в сопротивлении любым поспешно даваемым конструкциям. Ганс Липпс в своих работах прежде всего убедительным образом показал необходимость исходить из заложенного в разговорном языке понимания. И я нередко следовал ему в этом.

Однако такому описанию лишь в незначительной мере можно научить или обучиться. Оно всегда несет в себе черты искусства и, как и любое искусство, вырабатывается лишь благодаря все возрастающему терпению, постепенно доводясь до совершенства. Но если описание того, что до сих пор было расплывчатым, действительно удастся, это доставляет великое духовное наслаждение, охватывающее человека до самой глубины души. Искусство описания как величайшая школа видения является необходимой составляющей любой теоретической работы, которой сегодня, к сожалению, слишком часто пренебрегают. Поэтому она заслуживает особого внимания и в подготовке учителей, если они хотят достичь ясности в отношении своих профессиональных задач.

Истолкование

Теперь второе: все, полученное в ходе описания, нуждается затем в истолковании. Истолковать что-либо означает постичь нечто первоначально непонятное в качестве осмысленного элемента более широкой взаимосвязи. Когда нам удастся осуществить такое включение, мы говорим: мы это поняли. Таким образом, истолковать означает сделать понятным нечто перво-

начально непонятное. Понимание, следовательно, возможно лишь в той мере и только в той мере, в какой подлежащее исследованию распознается как нечто осмысленное. Истолковать также означает прийти к пониманию, сделать понимание возможным. Истолкование, таким образом, является вторым необходимым этапом построения теории.

Однако здесь мы должны еще раз обратиться к дотеоретическому образу действий в нашей жизни. В повседневной жизни мы всегда действуем в уже понятном нам мире. Мы понимаем окружающие нас вещи как предметы нашего обихода, мы понимаем те порядки, в которые они включены, и процессы, которые разворачиваются внутри этих порядков, и мы умеем осмысленно действовать в этом понятном нам мире. Понимание равноизначально дано нам вместе с жизнью. Мы не можем обнаружить некое состояние, в котором мы еще не понимали. Как только мы начинаем жить, мы уже понимаем себя и наш мир, пусть даже этот окружающий нас мир вначале и мал и лишь затем постепенно расширяется. Понимание и жизнь равноизначальны. Но там, где все уже понято, не требуется никакого истолкования. Скорее, истолкование становится необходимым лишь тогда, когда привычное понимание жизни нарушается чем-то новым, несоответствующим, и, как уже упоминалось, возникает потребность в новом осмыслении. Именно из этой жизненной необходимости проистекает задача истолкования.

Это та ситуация, которая требует в первую очередь точного описания. Оно возникает, таким образом, не из праздного удовольствия от созерцания, а из совершенно конкретной необходимости. И вот тогда, исходя из предоставленного описанием основания, возникает новое построение. Я уже подчеркивал, что описание, чтобы полностью постичь свой предмет, должно воздерживаться от любого поспешно даваемого объяснения, вообще от мышления, создающего всевозможные конструкции. Но теперь, когда описание со всей тщательностью доведено до конца, встает задача истолкования. В самых простых формах оно имеет место везде, где возникает необходимость сначала в более точном всматривании, а затем в поиске решения. Сообразующееся же со всеми правилами искусства образование осуществляет толкование лишь в рамках научной теории.

Подобное, сообразующееся со всеми правилами искусства истолкование мы охарактеризуем как интерпретацию имеющейся совокупности фактов. Понятие интерпретации было развито первоначально в филологии с целью сделать понятным кажущийся поначалу непонятным языковой текст. Однако мы можем применять понятие интерпретации в более общем смысле везде, где речь идет о том, чтобы постичь в качестве чего-то осмысленного некую данную совокупность фактов. В этом же смысле мы говорим и о просто истолковании соответствующей взаимосвязи.

В отношении такого рода способа интерпретации, направленного на изучение совокупности фактов, в последнее время стало применяться по-

нятие герменевтики, также возникшее в филологии. Герменевтика в таком широком смысле есть учение об искусстве понимания. В связи с этим мы вообще говорим о герменевтических науках как о смыслоистолковывающих и смыслопонимающих, науках о духе в самом общем смысле. В этом отношении я еще вначале говорил о философии, которая предпринимает попытку истолкования человеческой жизни, о герменевтической философии жизни, и именно в этом отношении и искомая нами педагогическая теория является герменевтической дисциплиной.

Предпосылкой такой интерпретации выступает осмысленность соответствующих взаимосвязей, поскольку, как я уже говорил, понять мы можем лишь нечто осмысленное. При желании понять нечто мы должны, следовательно, исходить из предпосылки, что изучаемое является осмысленным. Однако заранее мы не можем этого знать. В этом отношении наша предпосылка имеет сначала гипотетический статус. Она может подтвердиться. В таком случае попытка истолкования окажется успешной. Но она может и не подтвердиться. Тогда и попытка истолкования потерпит неудачу. Но и это результат, причем очень важный результат; поскольку не стоит в данном случае объяснять все ложной гипотезой, которую в таком случае можно было бы откорректировать, как и тем, будто в реальности нечто не в порядке, что она не удовлетворяет обязательной в человеческом мире претензии на осмысленность. В этом отношении интерпретация выполняет одновременно и критическую функцию. Из анализа того, что есть, вытекает в то же время, как это показал Дильтей, и истолкование того, что должно быть, а тем самым и критерий, с которым должна соизмеряться реальность. Не следует упускать из виду эту критическую функцию тому, кто стремится к правильному пониманию герменевтики.

Но если истолкование, как сообразующаяся со всеми правилами искусства интерпретация, достигло успеха, в нашем знании заполняется пробел, образовавшийся вследствие некоего нарушения, и вновь устанавливается единство миропонимания, с которым мы можем приобретать новый опыт. Но это, в свою очередь, опять ведет к предвзятости, ограничивающей непосредственность взгляда на новое и неожиданное. И вновь встает задача точного описания, устранения этой предвзятости и освобождения взгляда для восприятия своеобразия нового. Таким образом, это не односторонне осуществляемое построение, а взаимодействие описания и истолкования, в процессе которого происходит поступательное развитие познания.

Антропологическое рассмотрение

Наконец третье. То, что я излагал до сих пор, касается всех герменевтических наук. В интересующей нас здесь области – области воспитания – мы можем еще более конкретизировать постановку вопроса, вспомнив о том, что в качестве определенного целого, с которым соотносятся отдельные

феномены как осмысленные элементы, здесь выступает человек, точнее человек в процессе воспитания. Дисциплину, имеющую своим предметом человека, мы называем антропологией, и в этом отношении искомая нами теория является антропологической теорией.

Это, разумеется, еще требует некоторого уточнения вследствие многозначности слова «антропология» в современном словоупотреблении. С одной стороны, под ним понимают различные эмпирические науки, предметом которых выступает человек, такие как биология, психология, социология и т. д., но в более узком смысле обычно имеется в виду отрасль теоретической медицины, занимающаяся проблемами происхождения человеческого рода, разделения на расы, а также вопросами законов наследования. Все эти науки важны и для педагогики, но исходя из них невозможно определить смысл воспитания. В противоположность этому мы понимаем под антропологией учение, ставящее вопрос о сущности человека и, следовательно, воспитания. Такая постановка вопроса, в отличие от отдельных эмпирических наук, является философской, и в этом отношении мы говорим о философской антропологии, а в нашем конкретном случае – о философско-антропологической педагогике или, более кратко, об антропологической педагогике.

Значительную часть своей научной работы я посвятил разработке такой философской и педагогической антропологии, причем в двойном отношении: во-первых, углубленной разработке специфичного для нее метода, во-вторых, содержательному расширению и уточнению ее применения к как можно большему числу феноменов человеческой жизни. Я хотел бы кратко пояснить здесь оба эти аспекта¹. При этом я ограничусь лишь несколькими краткими замечаниями.

Наилучшим образом методический образ действий философской антропологии может быть понят как расширение кьеркегоровского и хайдеггеровского истолкования страха. Последний получает у них позитивное значение, понимаясь как «головокружение свободы»², в результате которого человек, утрачивая всякую последнюю опору, предстает перед своей подлинной самостью. Соответственно философская антропология исходит из некоторого определенного явления человеческой жизни, которое, по какой-либо причине, например, будучи воспринято как нарушение, обращает на себя внимание, например, как тягостно переживаемая работа или вызывающая ощущение счастья игра, как тщетность наставления или вызывающее скуку упражнение и т. д. И после того, как она осуществит как можно более тщательное описание соответствующего феномена, она ставит вопрос: как именно следует понимать данное явление, чтобы оно было постигнуто

¹ Ср.: Bollnow, 1965; Bollnow, 1983.

² Ср.: Кьеркегор, 1993. С. 160. *Прим. пер.*

в качестве осмысленного и необходимого элемента совокупности взаимосвязей человеческой жизни? Либо, с другой стороны, поскольку мы не можем исходить из некоего достоверного знания сущности человека: как мы должны понимать человека в целом, если этот конкретный феномен призван выполнять для него некую осмысленную и необходимую задачу? Обе постановки вопроса зеркально дополняют друг друга и представляют собой, вместе взятые, особый случай герменевтической интерпретации.

Для пояснения сказанного рассмотрим простой пример. Наставление нередко воспринимается как нечто обременительное и безрезультатное. Родители и воспитатели жалуются, что от наставлений нет никакого проку, поскольку дети тут же повторяют старые ошибки. С точки зрения антропологии вопрос необходимо перевернуть, спросив: не является ли наставление необходимым потому, что человек не просто непрерывно развивается, но вновь и вновь делает шаг назад в процессе своего развития, так что требуются все новые стимулы для того, чтобы вырвать его из его инертности. И наоборот, исходя из факта необходимости наставления становится ясно, что человек – существо, которое движется вперед лишь путем возвратов назад и все новых начинаний. Мне нет надобности рассматривать это во всех деталях. Отсюда вообще вытекает необходимость апеллирующей педагогики, как того требовал Карл Ясперс и что до сих пор остается слабо продуманным.

Вторая возможность антропологического рассмотрения основывается на давнем подходе философии жизни, ставящем вопросы относительно функции различных сфер культуры в человеческой жизни, т. е. относительно того, какие потребности человеческой жизни удовлетворяет искусство, из каких глубинных потребностей вытекает религия, вообще, какие необходимые функции должно выполнять понятийное мышление, воспринимаемое часто как оторванное от жизни. Хельмут Плеснер осуществил дальнейшее развитие данного подхода в своей работе «Власть и человеческая природа» (Plessner, 1931)¹, предложив понимать человека как «место порождения им своей культуры». В связи с этим я высказался, возможно, несколько двусмысленно, об «антропологической редукции». Это высказывание двусмысленно в той мере, в какой оно не предполагает, как это имеет место в случае критики Фейербахом религии, разоблачения всего лишь свойственного человеку стремления принимать желаемое за действительное; скорее, речь идет о том, что человек, порождая культуру, одновременно раскрывает и себя самого, так что человек и культура должны пониматься в их взаимообусловленном единстве. Таким образом, культура порождающего ее человека и человек порожденной им культуры опять же понимаются с точки зрения их взаимного дополнения.

¹ См. также: Plessner, 1981. S. 135–234.

Из этого следует, что любое антропологическое определение человека должно оставаться предварительным и никогда не в состоянии установить его сущность вне связи со временем, поскольку мы не знаем, какие новые возможности он еще породит в будущем. Отсюда вытекает важное для педагогики следствие: она должна решительным образом отклонить нередко выдвигаемую в отношении нее со стороны внешних ей, прежде всего консервативных, сил претензию – она якобы должна иметь прочный образ человека, в соответствии с которым она воспитывает детей – с тем чтобы сохранять открытость для новых, непредвиденных возможностей будущего.

Обобщение построения педагогической теории

В педагогической теории, которая должна быть развита, объединяются, отчасти надстраиваясь друг над другом, отчасти дополняя друг друга в качестве различных аспектов, три задачи:

а) феноменологическая задача как искусство предоставления-видения в ходе тщательного, развиваемого в направлении особого искусства описания предметов, какими они сами по себе предстают независимо от человеческих предрассудков;

б) герменевтическая задача как искусство осуществления-понимания в процессе истолкования описанных феноменов в качестве осмысленных элементов более широкого целого;

в) педагогически-антропологическая задача, состоящая в конкретизации герменевтики в особом отношении к воспитываемому человеку и открывающемуся благодаря этому более глубоком понимании процесса воспитания.

В этом смысле я хотел бы назвать искомую здесь теорию герменевтической наукой о воспитании.

В. ПОЛЬЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Поставим, наконец, вопрос о ценности такой педагогической теории для подготовки будущих учителей (и, естественно, для учителей вообще). В связи с этим я вновь ощущаю себя в ситуации, возникшей после прочтения мной моего первого доклада в 1953 году перед Объединением учителей (Профессиональный союз работников воспитания и науки) по случаю моего нового назначения профессором в Тюбингенский университет. Специфика ситуации, таким образом, заключалась в том, что мне необходимо было оправдать себя как представителя теории в глазах практиков. Тогда я говорил о воздействиях, которые мог бы оказать на воспитание экзистенциализм, владевший умами в то послевоенное время, и среди прочего высказался и о функции кризиса. Как некий чудовищный кризис мы все воспринимали в то время угнетающую нас ситуацию.

В ходе последовавшей дискуссии один из присутствовавших учителей внезапно высказал такое возражение: да, но что нам с этим (т. е. с такими теоретическими рассуждениями) делать в области практики? Я тогда, застигнутый врасплох этой ситуацией, не смог дать убедительного ответа. Однако этот вопрос с той поры не оставлял меня. Это тот вопрос, к которому обращены и сегодняшние размышления.

Что делать практику с подобными рассуждениями? Мне кажется, что данный вопрос изначально неверно поставлен, поскольку слово «делать» с самого начала не схватывает соотношения теории и практики. Инструкций, в некотором роде руководств к применению и рецептов правильных воспитательных действий, такая теория действительно не может дать. Однако это – не изъян, который ей может быть поставлен в упрек, а совсем наоборот: это заложено в самой ее сущности и составляет ее особое достоинство.

Здесь требуется пояснение. Решение содержится уже в слове «применять», на что и направлен собственно вопрос относительно «делать». Вместе с понятием «делания», начинания чего-то с помощью чего-то, мы с самого начала оказываемся в сфере «изготовления», производства, ремесленно-технических методов, т. е., как я говорил ранее, техника есть применение науки. Что инженеру делать с математикой, совершенно ясно. Она является его неотъемлемым рабочим инструментом. К педагогике же этот метод приложим в той мере и только в той мере, в какой воспитание может быть рассмотрено как «изготовление» в ремесленно-техническом смысле. Так обстоит дело в некоторых областях, прежде всего в преподавании, и не следует с самого начала отвергать это. Однако подлинная суть воспитания и преподавания не сводится к этому, хотя при желании и можно было бы сделать воспитателя своего рода инженером образования. Такие тенденции действительно имеют место, однако они решительно отклоняются при более основательном понимании.

Итак, бросая взгляд назад, на представленные рассуждения, я, таким образом, ставлю вопрос: в чем состоит сущностная задача правильно понятой педагогической теории? Одно, по крайней мере, непосредственно следует из приведенных примеров: чтобы добиться удовлетворительного понимания процесса воспитания, необходимо уже в содержательном плане существенно выйти за пределы круга того, что воспитатель должен знать для осознанного осуществления своих воспитательных действий. Сюда относятся прежде всего законы органического развития, на которые воспитатель не может влиять, но которые он должен учитывать, чтобы терпеливо ожидать результата, проявляя в то же время внимательность на тот случай, если в ходе развития станут заметны нарушения. Сюда же, далее, относятся и события, которые, как, например, болезнь, кризис, имеющая решающее значение встреча, внезапно вторгаются в ход жизни и которые воспитатель должен распознать как в присущем им смысле, так и в связанной с ними опасности, чтобы суметь

оказать соответствующую помощь своему воспитаннику. Но сюда же относятся и все общие эмоциональные отношения, в рамках которых происходит воспитание и которые способны как содействовать последнему, так и задерживать его. Такова та широкая сфера, которую воспитатель должен обзирать и понимать, чтобы осмысленно действовать в ней.

Однако в данном случае речь отнюдь не идет о содержании педагогической теории. Это потребовало бы обширного изложения, определенный вклад в которое я внес в другом месте. Здесь речь шла лишь о предварительной постановке вопроса о том, насколько такая теория полезна и даже необходима для воспитательной практики. Ведь, как я уже говорил, она не дает никаких руководств к применению. Ее смысл следует понимать совершенно иначе. Я попытаюсь подвести итог моим рассуждениям в несколько схематизированном виде, представив его в следующих пяти пунктах:

1. Она представляет собой осмысление. Воспитатель входит в нее, покидая пространство своих привычных действий и достигая некой дистанции, благодаря которой отношения, в которых он живет, обретают предметность и доступность для мыслительного постижения.

2. Она освобождает воспитателя от предвзятости его некритически воспринятых представлений. Она показывает многообразие возможных аспектов того или иного вопроса и делает явной односторонность того, что до сих пор считалось само собой разумеющимся.

3. Она пробуждает в воспитателе полноту ответственности за его действия, выявляя альтернативы и побуждая к выбору между ними.

4. Тем самым она развивает и расширяет горизонт, в рамках которого воспитатель постигает свои действия. Она обеспечивает его более широким кругозором и большей уверенностью.

5. Только в так понятой теории воспитание поднимается над уровнем ремесленно-технического действия и обретает статус творческого духовного образа действий.

Пробуждать такое подлинно человеческое понимание воспитания есть конечный смысл педагогической теории. Культивировать ее в этом смысле и препятствовать ее соскальзыванию во всего лишь технологию – центральная задача любой подготовки учителей.

Таким образом, я возвращаюсь к началу. Я исходил из вопроса об адекватной научности в подготовке учителей. Я умышленно избегал до сих пор слова «наука», поскольку ответ на поставленный вопрос зависит от того, как определяется понятие науки. Если понимать науку в смысле естественной науки, то исходя из последней воспитание не поддается адекватному постижению. Педагогическая теория, как я попытался очертить ее, не может в этом смысле претендовать на научность. Напротив, если признать, что гуманитарные науки представляют собой собственный тип науки, а

именно: герменевтико-понимающие науки, тогда возникающая в процессе осмысления педагогическая теория является подлинной наукой. И в этом смысле научность составляет правомерное неукоснительное требование к подготовке учителей.

ЛИТЕРАТУРА

Кьеркегор, С. Понятие страха / С. Кьеркегор; пер. с нем. Н. В. Исаевой, С. А. Исаева // *С. Кьеркегор. Страх и трепет.* М. : Республика, 1993. С. 115–248.

Bollnow, O. F. Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik / O. F. Bollnow // *Zeitschrift für Pädagogik.* 1986. 32. Jahrg. S. 719–740.

Bollnow, O. F. Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik / O. F. Bollnow. Essen : Neue Dt. Schule Verl.-Ges., 1965.

Bollnow, O. F. Anthropologische Pädagogik / O. F. Bollnow. Bern; Stuttgart : 1983.

Plessner, H. Macht und menschliche Natur: Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht / H. Plessner. Berlin : Junker & Dünhaupt, 1931.

Plessner, H. Gesammelte Schriften V. / H. Plessner. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1981.

Reble, A. Geschichte der Pädagogik / A. Reble. Stuttgart : Klett, 1951.

Schleiermacher, F. D. E. Pädagogische Schriften / F. D. E. Schleiermacher. Langensalza : Beyer, 1902.