



УДК 378
ББК .74.58 У90

Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании

Материалы научно-практ. конф. (Минск, 14-15 ноября 2000 г.)
Центр проблем развития образования БГУ
Под ред. М. А. Гусаковского.
Мн.: ЗАО "Пропилеи". 2001.- 360 с.

В сборник материалов включены тексты выступлений, материалы докладов и статьи участников научно-практической конференции "Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании" ("Учебное знание. Университет. Культура").

Содержание обсуждений затрагивает актуальные проблемы философии, теории, социологии, методологии высшего образования.

Сборник предназначен для преподавателей высшей школы, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие (с. 7-9)

Философия образования

Д.Робертс. Европейский университет: вопросы и дилеммы (с. 10-20)

О.В.Долженко. Образовательное знание на пороге третьего тысячелетия (с. 21-38)

Н.И.Латыш. Сущность и основные направления развития современного гуманитарного знания (с. 39-46)

Н.И.Левко. Мыследеятельностный и социально-педагогический подходы к реализации культуротворческой парадигмы (с. 47-59)

Т.Н.Буйко. Основания учебного знания в поликультурном контексте: поиски философии образования (с. 60-73)

Н.С.Семенов. Образование: нормативность и рациональность (с. 74-78)

В.Г.Бондарев. Общественное знание в обновлении образования: холистско-синергетический подход (с. 79-90)

С.А. Крупник. Сравнительный анализ гуманитарного и естественнонаучного знания в педагогике. Проблема подходности. (с. 91-95)

Н.Э.Бекус-Гончарова. Образование в контексте идентификационных процессов (субъект образования как следствие концептуальной рамки) (с. 96-103)

Н.Л.Евдокименко. Проблема иного в пространстве современного знания (с. 104-112)

А.А.Меликян. Этика воспитания и мораль образования (с. 113-118)

К.В.Лядская. Понятие образования в историческом и герменевтическом аспектах (с. 119-122)

Е.Ю.Смирнова. Знание и власть сквозь призму "дискурса" (с. 123-130)

Социология образования

С.В.Костюкевич. Университет и его роль в подготовке интеллектуалов: размышления о массовости и элитарности (с. 131-144)

В.Е.Лявшук. Университет на рынке образовательного знания: эволюция структуры и технологии (с. 145-156)

А.В.Харченко. Апология традиционных методов обучения в современной системе высшего образования (с. 157-161)

Педагогика. Культурология образования

- В.А.Тюрина.** Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе решения познавательных задач (с. 161-171)
В.И.Турковский. Педагогическое знание студентов университета как фактор становления личности педагога-исследователя (с. 171-177)
Е.И.Федоренко. Формирование выводных знаний и логических умений студентов (с. 177-186)
Т.И.Краснова. Формы знания - содержание образования - формы коммуникации (с. 187-194)
Л.А.Яценко. Традиция как способ конституирования авторитета в научном и социальном мышлении (с.195-198)
Е.Н.Артеменок. Влияние эстетизации образовательной среды на формирование структур субъективности студента (с. 199-207)
С.М.Остроумова. Образовательный минимум (с. 208-211)
Е.В.Терещенко. Конструирование учебного знания в системе непрерывного экологического образования (с. 212-217)

Образование в контексте естествознания

- А.Н.Исаченко.** Учебное и образовательное знание в информатике (с. 218-224)
А.Н.Братенникова, Е.И.Василевская. Воспитывающий смысл химических знаний (с. 225-232)
Г.А.Гачко, Н.М.Попко, Л.Н.Хуторская, А.В.Хуторской. Взаимосвязь знаний и умений в подготовке специалиста-физика (с. 233-243)
Н.В.Михайлова. Методологические проблемы теоретической математики: три философских аспекта (с. 243-154)

Технологии в образовании

- Л.Г.Титаренко.** Современные технологии в обучении социальным дисциплинам (с. 255-260)
А.П.Клищенко, В.И.Шупляк. Концепция структуры и содержания учебников и учебных пособий по астрономии в вузах (с. 261-265)
В.Н.Бибило. Концептуальные подходы в определении структуры современных учебников для студентов юридических высших учебных заведений (с. 266-268)
А.А.Гусак, Е.А.Бричикова. Образовательное знание и концепции современного учебника высшей математики (с. 269-274)
В.А.Лиопо, Н.В.Матецкий, А.В.Никитин. Современные образовательные технологии. Учебные компьютерные задания как элемент формирования образовательной среды. (с. 275-281)
В.В.Шлыков. Формула наглядности В.Г.Болтянского и концепция дополнительности в геометрическом образовании (с. 292-298)
Н.И.Миницкий. Историческое учебное знание: проблемы конструирования и представления (с. 292-298)
Н.Н.Кисель, И.А.Медведева. Информационные технологии в процессе формирования учебного знания в философии (с. 299-305)
Ю.Э.Краснов. Концепция "проектного университета" как ответ на ситуацию общецивилизационного кризиса и смены образовательной парадигмы (с. 305-325)
Т.С.Трофимчук, М.Н.Покатилова, Л.А.Раевская. Формирование учебных знаний в процессе непрерывной подготовки в системе "училище-техникум-вуз" (с. 325-332)
А.Д. Король. Технология развития мыслительной деятельности учащегося в учебном диалоге с использованием компьютера (с. 333-341)
А.Д.Криволап. Конструирование социальной реальности в процессе учебной коммуникации при использовании современных образовательных технологий (с. 342-347)
Н.П.Хвесеня. Взаимосвязь методов обучения с ролью знаний в экономическом развитии (с. 348-354)
Сведения об авторах (С. 355-358)

Основания учебного знания в поликультурном контексте: поиски философии образования

Т.Н. Буйко

В известной работе основоположника философской антропологии XX века Макса Шелера "Формы знания и образование", которая представляет собой доклад, прочитанный им 17 января 1925 года в Высшей школе им. Лессинга, образование определяется как категория бытия. [Шелер М. [Формы знания и образование // Избранные произведения: Пер. с нем.—М.: Изд-во "Гнозис", 1994.—С. 15-56.](#)] При этом, констатируя ситуацию нарастающей несвободы в современной ему Европе, М. Шелер подчеркивал, что только "свобода как вечно живая личная спонтанность духовного центра в человеке... есть фундаментальное и первое условие всякой возможности образования и просвещения человека"

фундаментальное и первое условие всякой возможности образования и просвещения человека", связывая тем самым понятие образования с основной категорией, отражающей специфику человеческого бытия. Видя в образовании главный фактор противостояния несвободе, М. Шелер утверждал, что проблема образования - это центральная проблема XX века. В этом же докладе Шелером было введено понятие образовательного знания, которое в отличие от знания утилитарного, только и может быть содержательным основанием подлинного образования.

Образование - *culture animi* (культура души – лат.) - это, по Шелеру, индивидуально самобытный образ, в границах которого и соразмерно которому происходит вся свободная духовная деятельность человека, которая, в свою очередь, направляет все психофизические жизнепроявления в поведении человека. Это отчужденная форма совокупного человеческого бытия.

Шелеровское, как и любое другое, философское, определение образования в качестве формы человеческого бытия включает в себя два аспекта, отражающие наличие в культуре двух встречных процессов: 1. подъема индивида к всеобщему опыту и знанию; 2. субъективизации всеобщего опыта и знания в уникальных единичных формах самосознания личности. Деятельность общества, направленную на то, чтобы помочь индивиду осуществить такое сложно-противоречивое движение, также принято называть образованием – это педагогическое определение понятие образования.

Подобные определения, несмотря на свою предельную абстрактность, оказываются иногда полезными, поскольку (именно в силу своей абстрактности) они могут сыграть роль того идеального конструкта, который совершенно необходим при обсуждении вопросов, предполагающих бесконечное количество ответов на них. Так, например, обстоит дело с обсуждением путей и направлений развития образования в современном мире. Приведенные здесь определения позволяют нам свести все многообразие дискуссий относительно этого предмета к одной, не столько педагогической, сколько философской, проблеме. Это проблема самой возможности образования как одной из форм человеческого бытия, связующей с всеобщими его определениями отдельного индивида в уникальных единичных формах. Современная формулировка этой проблемы может быть выражена следующим образом: возможно ли в поликультурном пространстве сегодняшней жизни создать, с помощью образования (как системы педагогической деятельности и отношений), условия для самореализации и самоидентификации личности (т.е. образования в предельно широком, философском значении)? Если это возможно, то каким должно быть учебное знание (как форма представления всеобщего опыта) - условие и содержательное основание решения этой проблемы? Такая формулировка оставляет за скобками исследования внутриинституциональные проблемы образования, позволяя сосредоточиться именно на тех основаниях учебного знания, которые предлагаются в философии и культуре в целом как положительные и отрицательные ответы на поставленные выше вопросы.

Данная проблема была актуализирована в XX веке философским осознанием противоречия между тоталитарными устремлениями классического европейского рационализма (идеально воплотившемся в научном познании и профессиональном образовании) и уникальностью личностного бытия человека. Зафиксированное в начале века неокантианством как противопоставление наук о духе наукам о природе, радикально переосмысленное на основе признания приоритетности индивидуального человеческого бытия в экзистенциализме, проинтерпретированное в категориях феноменологии и герменевтики как проблема взаимодействия индивидуальных сознаний, а в структурализме разрешенное в пользу всеобщих социокультурных структур, это противоречие к концу нашего столетия обрело форму поиска оснований идентификации индивидуального сознания в поликультурном пространстве современного общества. Это значит, что проблема защиты индивидуально-личностного начала в человеке перед всеобщими структурами природного и социокультурного бытия, трансформировалась в свою противоположность: сегодня в защите нуждается именно Всеобщее. Нуждается ли?

Противоречие "всеобщее – индивидуально-личностное" в определении оснований человеческого бытия всегда было предметом философских рефлексий. Однако, именно в XX веке оно осознается не как спекулятивно-метафизическая, а как практическая, образовательная проблема. Практический характер данной проблемы особенно четко обозначился после того, как теоретики постмодернизма проделали свою работу по развенчанию рационалистического метатекста европейской культуры. Классическая философская проблема "всеобщее – индивидуально-личностное" при этом окончательно трансформировалась в проблему поиска хотя бы каких-либо общих оснований индивидуально-личностного бытия в условиях отсутствия Всеобщего.

В сфере образования эта философская проблема приобрела особо острую форму. Это произошло потому, что, несмотря на многочисленные попытки практиков и теоретиков образования установить в педагогике приоритет индивидуально-личностного развития, данная сфера человеческой деятельности осталась традиционной в своей ориентации на Всеобщее. Постмодернистское развенчание Всеобщего буквально "застало врасплох" педагогику, несмотря на то, что в европейской культуре и философии, начиная с античности, традиционному подходу к образованию всегда противостоял нетрадиционный, как выражение второй стороны образовательного процесса (см. философское определение образования). Основой этого противостояния выступало одно из фундаментальных противоречий человеческого бытия, которое в философии раскрывалось в понятиях всеобщего и единичного (индивидуально-личностного).

Как утверждал в свое время известный советский философ и педагог В. В. Спиркин, педагогика

Как утверждал в свое время известный советский философ-культуролог В.В. Сильвестров, диалектика всеобщего – единичного как мировоззренческая предпосылка античной и новоевропейской философии заключалась в том, что индивид (единичное) наделялся деятельностным началом лишь в силу причастности к наиндивидуальнейшему мистически-предпосылочному источнику всеобщего. Это мистическое представление об источнике Всеобщего, по мнению В.В. Сильвестрова, возникало вследствие вынесения за скобки теоретической философии межиндивидуального отношения общения. Рассматривая в качестве фундамента межиндивидуального общения образовательную связь, В.В. Сильвестров доказывал, что в роли мистического источника Всеобщего выступало абсолютизированное единичное, а именно, абсолютизированные единичности учителя и ученика. Тем самым, понятие образования (как основы любой общительной деятельности) рассматривалось В.В. Сильвестровым в качестве фундаментального свойства человеческого бытия, наряду с орудийной деятельностью. [Сильвестров В.В. Образовательный смысл современной культуры // Культура – традиции – образование.–М. : Научн.-исслед. ин-т к-ры, 1990.–С. 64-81.] .

Принимая подход этого автора к исследованию образования как фундаментальной характеристики человеческой деятельности, нельзя, однако, не отметить, что рассмотрение понятия образования исключительно в рамках диалектики всеобщего – единичного невозможно. Диалектика всеобщего – единичного раскрывается в бесконечном ряде конкретно исторических проявлений философских проблем: макрокосм и микрокосм, божественное и человеческое, объективное и субъективное, рациональное и иррациональное, свобода и необходимость, наука и нравственность, общество и личность и т. д. Эти метафизические проблемы человеческого бытия, их конкретно-исторические решения и находили свое отражение в конкретно-исторических трансформациях противостояния традиционной и нетрадиционной образовательных парадигм.

Так, фундаментальность обозначенного противоречия предельных оснований человеческого бытия породила в отношении образования противостояние в европейской философии линий: Сократ – Платон, Аристотель; гуманизм Возрождения – наука Нового времени; Руссо – просветители-энциклопедисты; Кант – Гегель; феноменология, экзистенциализм, герменевтика – позитивизм, аналитическая философия и т.д. Мы наметили здесь лишь те линии, которые, так или иначе, сказались на формировании двух основных, традиционных, образовательных парадигм европейского образования.

Первая парадигма, обозначаемая как "традиционная", основана на приоритете всеобщего (всеобщих форм знания, всеобщих ценностей, научности), вторая же, "нетрадиционная", – на приоритете единичного (личностного знания, нравственного развития личности). Именно такой критерий в той или иной форме кладется в основу типологизаций философем образовательных парадигм многими современными авторами.

Так, английские авторы популярного в западных университетах учебного издания Дж. Боуен и П. Хобсон сводят все образовательные теории и концепции к двум основным моделям: традиционной и прогрессивной. В западной цивилизации, утверждают они, вплоть до Руссо (18 в.) развивалась практически одна концепция образования, хоть и с вариациями внутри нее. Эта концепция, разработанная еще в Древней Греции, остается доминирующей в образовательной практике до сегодняшнего дня, вопреки теоретическому наследию Руссо, Дьюи и педагогов-прогрессивистов XX века. [Bowen James, Hobson Peter R. Theories of Education: Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought–New York: John Wiley and Sons, 1987. – P. 4.] .

В работах известного белорусского исследователя социально-философских проблем образования и педагогической науки А.И. Левко, также различаются два важнейших, конкурирующих между собой теоретико-методологических направления в осмыслении путей, средств и методов развития образования – естественнонаучный и социокультурный. В соответствии с естественнонаучной методологией, полагающей человека в качестве объекта, доступного для исследования по аналогии с другими объектами природы, педагогический процесс может и должен быть организован на основе познания объективных законов. Согласно социокультурной методологии, в организации образовательного процесса, должна учитываться уникальность человека, заключающаяся не столько в особенностях его естественного начала, сколько в существовании его искусственного начала – культуры. Именно при таком подходе к образовательному процессу возможна его организация как подлинного индивидуально-личностного развития учащегося, выступающего субъектом учебного познания и педагогического взаимодействия. [Левко А.И. Естественнонаучные и социокультурные принципы познания в педагогической науке // Адукацыя і выхаванне. – 1999.–№ 5-6. – С. 55-66; № 7. – С. 3-9.] .

В целом же, можно отметить, что типологизация многообразия современной философии на два потока – позитивистско-сциентистский и философско-антропологический, отражается в сфере образования как противостояние традиционной и нетрадиционной парадигм в трактовке сущности кризиса современного образования и путей выхода из него. При всем разнообразии мнений относительно этих вопросов здесь выделяются два концептуальных подхода. [Рахманин В. Образование как фактор гуманистической безопасности и социального развития // Alma mater.–1997.–№2.–С. 3-7.] .

Первый – сциентистско-технократический – усматривает сущность кризиса образования в том, что существующая система образования не обеспечивает таких уровня, качества, масштаба интеллектуальной и профессиональной подготовки, которых требуют современные постиндустриальные технологии в том числе социализации. Постиндустриальное общество универсального характера требует

технологии, в том числе, социальные. Постиндустриальная стадия цивилизационного развития вызывает необходимость не просто повышения уровня образования, но формирования иного типа интеллекта, мышления, отношения к быстроизменяющимся производственно-техническим, социальным, информационным реалиям. Путь выхода из кризиса, следовательно, состоит в том, чтобы изменить смысл и характер образования, сфокусировав его на формировании у обучаемых рациональных умений оперировать информацией, владеть компьютерными технологиями, мыслить профессионально-прагматично. Достоинство этого подхода состоит в ориентации на профессионализм, связь с практикой.

Второй – гуманитарный – подход усматривает истоки и содержание кризиса образования в дегуманизации образования, превращении его в категорию индустриальных и рыночных отношений (дегуманизация образования под давлением индустриального технократизма и рыночного утилитаризма). Образование теряет свой гуманистический смысл, т.е. ориентацию на развитие личности, что чревато дегуманизацией всех социальных институтов. По мнению одного из адептов этого подхода нижегородского философа В.А. Кутырева, истинная причина кризиса заключается в том, что человек сегодня сведен до уровня примитивного информационного комплекса, который, по сравнению с искусственными носителями, обнаруживает свою устарелость и несостоятельность. [Кутырев В.А. Образование как образ жизни // *Alma mater.* –1997. –№ 10. –С. 14-18.]. В связи с этим нужно изменить философию образования (философемы образовательной парадигмы): она должна перестать ориентироваться на науку, на стимуляцию мыслительного процесса, а служить, в первую очередь, жизни, развитию индивида, его личности, стать экологической и гуманистической.

Главная цель истинного образования состоит в выявлении смыслов в искусственной реальности, порожденной человеком, следовательно, понимание нужно рассматривать как базовую духовную форму бытия человека в культурной среде и суть образования. Поэтому место позитивизма, сциентизма и методологизма в образовании должны занять экзистенциальные отношения к миру, фундаментальная (культурная) экология, философская антропология, герменевтически-феноменологическое освоение реальности. Если же трактовать кризис образования как отставание от новых достижений науки, а пути выхода из него искать в развитии новых компьютерно-информационных версий педагогических технологий, то этим кризис образования только усугубляется.

Учитывая принципиальное различие охарактеризованных здесь подходов к рассмотрению путей выхода из кризиса образования, отметим, однако, что это различие остается в рамках классической постановки проблемы "всеобщего – единичного". При этом диалектика данных категорий заключается в том, что первый подход (традиционный), предполагая приоритет Всеобщего в виде научного знания, тем не менее, базируется на признании учета личностных (в том числе и главным образом почему-то, профессиональных) потребностей в этом знании. Второй же (нетрадиционный) подход, ставя во главу угла развитие личностных смыслов, предполагает наличие некоей всеобщей системы координат, несводимой, разумеется, к рациональному познанию. Пафос защитников гуманитарного (нетрадиционного) подхода обусловлен все тем же господством традиционного подхода в массовом образовании (с его ориентацией на рациональное познание и профессионализацию).

Мы же исходим из того, что современная ситуация в образовании характеризуется не столько противостоянием традиционной и нетрадиционной парадигм, сколько радикальной переформулировкой проблемы "всеобщее – индивидуально-личностное", спровоцированной постмодернистским низвержением Всеобщего. Сегодня, после десятилетий активного дискутирования правомерности постмодернистского разрушения всеобщих конструкций европейской культуры, становится все более ясной бесперспективность абсолютизации Различия (как и любой другой абсолютизации). Тем не менее, выявление и заострение проблемы существования человека в современном поликультурном мире – несомненная заслуга постмодернизма. И эту проблему образование призвано решать, т.е. обеспечивать условия не только для самореализации личности, но и для ее самоидентификации в поликультурных условиях отсутствия Всеобщего. Учитывая приоритет философии в постановке и переосмыслении проблем становления человека, педагогика вправе требовать от философии и подказов в их решении. И она требовала. Это, в частности, привело к развитию специальной философской дисциплины – философии образования.

Что же наработано в философии XX века для решения обозначенных здесь образовательных проблем? Теоретический поиск оснований учебного знания осуществлялся в философии образования на протяжении всего столетия. [Платонов В.В. Философия образования // *Российская педагогическая энциклопедия.* – Т. 2. –М.: Научное изд-во "Большая Российская энциклопедия", 1999. – С. 513-514.]. При этом в разнообразии проблемного поля современной философии образования выделяются два основных направления. Первое – эмпирико-аналитическое – объединяет философско-образовательные концепции, ориентированные на соответствующие науки о человеке как типологическом существе, определяемом биологическими и социальными законами. Второе – гуманитарное – основано на понимании человека как уникальной индивидуальности, раскрываемой в гуманитарных дисциплинах, а также во вненаучном сознании – этическом, эстетическом, мировоззренческом.

В англоязычной аналитической философии образования, представляющей эмпирико-аналитическое направление, [Peters R. *Ethics and Education.* – London: Allen & Unwin, 1966; Peters R. *The Concept of Education.* – London: Routledge, 1967; Hirst P., Peters R. *The Logic of Education.* – London: Routledge, 1970; *The Philosophy of Education.* – Oxford, 1973; Scheffler I. *Philosophy and Education: Modern Readings.* – Boston: Allyn & Bacon, 1988; Scheffler I. *On Human Rationality As Found in the Philosophy of Education.* – Boston, 1988].

Allyn & Bacon, 1966; Scheffler I. On Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education.- Boston, 1985; Soltis Jonas F. Philosophy of Education since Mid-Century.- Teachers' College Press, U.S., 1981.] ставятся проблемы границ индоктринации, узости позитивистской ориентации образования. В рамках этой философии, прошедшей путь от логического позитивизма через философию позднего Л. Витгенштейна к диалогу с гуманитарным направлением в 80-е годы, была предпринята попытка интеграции образовательного знания методом логического анализа языка, употребляемого в практике образования. Было выявлено содержание основных терминов, таких как образование, обучение, индоктринация, цель, задача, образованность и др., определена "логическая география" их связей. Автономия человека, цели и задачи образования обосновывались в рамках этой философии требованиями общества, демократии. Критерий научной проверяемости был положен в основу формирования содержания образования. При этом аналитические философы, критикуя "индоктринацию", т.е. внушение идеологических доктрин без анализа корректности их исходных посылок, провозглашали самостоятельность мышления как одну из важнейших задач образования. Заслугой аналитической философии, несомненно, является обоснование философии образования как учебной дисциплины, наработки в области методологии образовательной политики.

К этому же - эмпирико-аналитическому - направлению относится критико-рационалистическую философию образования, развитую на основе философии К. Поппера немецкими исследователями (В. Брецинка, Г. Здарцил, Л. Лохнер). [Brezinka W. Ausgewogene Bildung in einer wertunsichere Gesellschaft.- Pad. Rundschau.- Sept./Okt., 1989; Brezinka W. Werterziehung.- Pad. Rundschau.- No 4.- 1990; Lochner R. Zur Grundlegung einer selbständigen Padagogik.- Z.f.P.- No 6.- 1960; Zdarzil H. Padagogische Anthropologie. Studien zur Kategorialanalyse der Erziehung und Erziehungswissenschaft.- Heidelberg, 1972; Zdarzil H. Das Normproblem in der Padagogik.- Pad. Rundschau.- Sept./Okt.- 1989.] Философы этого направления также ратовали за развитие опытно-научной педагогики, дистанцированной от ценностей умозрительной философии. Тем не менее, педагогика рассматривается в рамках этой философии как прикладная дисциплина не столько психологии, сколько социологии. В этом плане они критиковали наивный эмпиризм позитивизма, доказывая неправомерность рассмотрения опыта как чего-то самодостаточного. Диапазон опыта определяется, по их мнению, теоретическими позициями. Умозрительной же философии с ее установкой на широкоохватное долгосрочное планирование в педагогической практике и в проектировании образовательных институций ("холизм") они противопоставляли "поэлементарную социальную инженерию". Демократизм, критика тоталитарного подхода в образовании и педагогическом мышлении - несомненная заслуга критико-рационалистической философии образования. Целью образования провозглашалось воспитание критически-проверяющего разума - в противоположность педагогике "ковша и воронки", формирующей конформистов.

В гуманитарном направлении философии образования необходимо выделить гуманитарную педагогику, педагогическую антропологию и критико-эмансипаторскую философию образования.

Гуманитарная педагогика базируется на философии жизни В. Дильтея в соединении с пониманием культуры в стиле гегелевского абсолютного духа и неокантианского "царства ценностей". Ее социальной основой явилось педагогическое движение за реформу образования в Германии в первой трети XX века. Г. Ноль, В. Флитнер, Е. Венигер и др. рассматривали сущность человека (человечность - humanitas) как духовность, сводя ее к спонтанным самовыражениям личности в межличностных отношениях и их фиксациям в соответствующих областях духовной культуры (нравственности, искусстве, стихийных мировоззрениях). Духовность - основа автономии человека - проявляется в "педагогической антиномии" между самоутверждающимся учеником и школьными требованиями. Разрешение этой антиномии возможно через "педагогическое отношение", понимаемое как диалог, герменевтическое слушание интенций ученика. На основе этого понимания сущности человека как субъекта образования в гуманитарной педагогике осуществляется "адвокатская защита" воспитуемого от шаблонных требований, проводится коррекция учебных планов в направлении гуманизации школы. Разработка в рамках гуманитарной педагогики программы автономии педагогической науки, системы образования и ее отношения к государству, церкви, идеологии упиралась, однако, в трудности технологизации и трансляции герменевтического подхода. К этому направлению относится экзистенциально-диалогическая философия образования М. Бубера, и гуманистическая педагогика К. Роджерса.

Педагогическая антропология опирается на философскую антропологию М. Шелера, Г. Плесснера, А. Портмана, Э. Кассирера. Педагогическую антропологию отличает от гуманитарной педагогики ее конструктивный характер и попытка синтеза экзистенциальных и культурологических установок с эмпирико-аналитическим знанием. И. Дерболав, О.Ф. Больнов, Г. Рот, М.И. Лангефельд, П. Керн, Г.-Х. Виттиг, Е. Майнберг разработали в своих трудах [Bollnow O.F. Kriese und neuer Anfang. Beitrage zur padagogischen Anthropologie.- Munchen, 1966; Bollnow O.F. Erziehung zum Gesprach.- Heidelberg, 1973; Derbolav J. Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik.- Zurich, 1977; Derbolav J. Grundriss einer Gesamtpadagogik.- Fr. A. M., 1987; Kern P., Wittig h.-G. Notwendige Bildung. Studien zur Padagogischen Anthropologie.- Fr.a.M., Bern, N.Y., 1985; Meinberg E. Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft.- Darmstadt, 1988; Roth H. Padagogische Antropologie. Vol 1.- Hannover, 1966.] образ человека в пространстве образования - homo educandus. В эмпирико-аналитический образ человека как существа биосоциального было вписано третье измерение - духовность как основа высшей автономии человека. Эта высшая автономия реализуется не в детерминированной объективными законами активности, а в формировании смыслов (установок, идей, целей), которые определяют поведение человека, конкурируя с объективной детерминацией. В русле критики натуралистических и

спиритуалистических концепций разрабатывалась антропология детства, т.е. решался вопрос о врожденных задатках духовности. В приложении к реалиям образования педагогами-антропологами был осуществлен анализ определений и функций духовного как "третьего фактора" индивидуального развития. Ученик был определен как автономное существо, которое участвует в своем образовании. Это, собственно, и явилось методологической основой личностно-ориентированной концепции образования, в которой акцентируется диалог с учеником как автономным субъектом образования, позволило осуществить коррекцию педагогического планирования.

В конце 60-х годов на базе педагогической антропологии формируется критико-эмансипаторская философия образования. Ее основатели - К. Молленхауэр, В. Бланкерц, В. Лемперт, В. Клафки. [Mollenhauer K. *Erziehung und Emancipation*. - Munchen, 1971; Mollenhauer K. *Theorien zum Erziehungsprozess*. - Munchen, 1978; Mollenhauer K. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. - Weinheim, 1985.] Это направление характеризуется направленностью на синтез гуманитарного и эмпирико-аналитического подходов с явным тяготением к последнему. В рамках этой философии была осуществлена критика гуманитарных концепций, недооценивающих обусловленность образования противоречиями индустриального общества с его отчужденными социально-политическими и технологическими структурами. Опираясь также на философию неомарксизма франкфуртской школы (М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Ф. Маркузе, Ю. Хабермас) [Adorno Th. W. *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*. - Fr. a. M., 1947; Хабермас Ю. *Демократия. Разум. Нравственность*. - М., 1995.], представители критико-эмансипаторской философии образования доказывали неправомерность отрыва образования от политики. Последняя конституирует педагогику, обязывая "воспитывать так, чтобы не повторился Освенцим" (Т. Адорно). Тем самым образование вовлекается в политические движения за эмансипацию личности и межличностных отношений от господства отчужденных структур и идеологий. Воспитание субъектов эмансипации заключается в развитии их способности к свободному дискурсу, к саморефлексии, к преодолению отчуждения внутри себя, к противостоянию навязываемым взглядам.

Радикальная реакция на бюрократизм макроструктурных реформ общественного устройства и образования вызвала к жизни постмодернистскую философию образования. Как известно, программные тезисы постмодернизма были сформулированы в 60-80-ые годы в работах Ж. Дерриды, Ж. Делеза, Ж.-Ф. Лиотара. Главным из них является тезис о необходимости совершенствовать нашу способность переносить несоизмеримое. Постмодернизм - это философия ситуации, в которой выбор бессмысленен и невозможен. Такая философия предполагает конец субъекта как центра системы представлений (репрезентаций) и размытие границ между формами культурной деятельности. Это означает, что философия должна отбросить свои репрессивные наукообразные языковые формы и уступить место интуиции (вместо разума), становлению (вместо системы).

Что касается философии образования, то, как отмечают некоторые исследователи, обращение к постмодернизму необходимо для осмысления направлений реформирования образования в современную эпоху - эпоху постмодерна. Однако, несмотря на наличие определенного внимания специалистов в области образования к этой философии, постмодернизм не получил у них признания как конструктивная методология. «Одна из причин этого явления - это то, что дискурсивная практика постмодернизма использует язык, который незнаком педагогам. Этот язык разрушает существующую практику и соответствующие социальные отношения». [Stone L. *Modern to Postmodern: Social Construction, Dissonance, and Education // Studies in Philosophy and Education*. - 1994. - V. 13. - No 1. - P. 49-63.]

В трудах таких исследователей как Д. Ленцен, В. Фишер, К. Вюшне, Г. Гизеке (Германия), С. Ароновиц, У. Долл (США) [Lenzen D. *Pädagogik und Alltag*. - Stuttgart, 1980; Aronowitz S., Giroux H. *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. - London: University of Minnesota Press, 1991; Giesecke, H. *Das Ende der Erziehung: neue Chancen für Familie und Schule*. - Stuttgart: Klett-Cotta, 1987.] обосновывается плюрализм самоценных практик, провозглашается отказ от социально-политических целей. Все это направлено против диктата теорий и систем в педагогической теории и практике. В своем радикальном проявлении постмодернистская философия образования смыкается с антипедагогикой А. Иллича и П. Фрейре 70-80-х годов. [Illich I. *Deschooling Society*. - London: Calder and Boyars, 1971; Illich I. *Celebration of Awareness. I Call for Institutional Revolution*. - Harmondsworth, 1980; Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. - New York: Seabury Press, 1972; Freire P. *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. - Mass.: Bergin and Garvey, 1985.]

Вместе с тем, постмодернистская философия образования является на сегодняшний день своеобразной формой дискуссии педагогической общественности. В центре этой дискуссии - проблема кризиса общего образования и педагогического мышления как отражения духовной ситуации нашего времени - "кризиса смысла", а именно - трудностей в определении жизненных целей и идеалов личности и общества в условиях современной (и «постсовременной») научно-технической цивилизации. Постмодернизм, поэтому, - не столько отрицание возможности идентификации единичного субъекта и разрушение педагогической реальности, сколько указание на необходимость жить в условиях отсутствия единого контекста - его нет и больше не будет.

Тем не менее, критика постмодернистской идеологии, позволяет сформулировать несколько альтернативных ответов на вопрос о возможности идентификации личности в пост-современном поликультурном пространстве. Так, в качестве оснований учебного знания, обеспечивающих эту

поликультурном пространстве. Так, в качестве оснований учебного знания, обеспечивающих эту возможность, предлагаются: 1.

философия как мировоззренческий синтез различных определений бытия для выявления его всеобщих определений (В.А. Кутырев, М.С. Вишневский, В.М. Межуев) [Кутырев В.А. *Оправдание бытия (явление нигитологии и его критика)* // *Вопросы философии*. – 2000. – № 5. – С. 15-32; Вишневский М.И. *Философский синтез как мировоззренческая основа образования: Монография*. – Могилев: Изд-во Могилевского гос. ун-та им. А.А.Кулешова, 1999. – 252 с.]; 2.

рационализм и наука западноевропейской (техногенной) цивилизации, полагающие возможность коммуникативного действия и культурного полилога (Ю. Хабермас, В.С. Степин) [Хабермас Ю. *Моральное сознание и коммуникативное действие* / Пер. с нем. Под ред. Д.В. Складнева. – СПб.: Наука, 2000. – 380 с.; Степин В.С. *Философская антропология и философия науки*. – М.: Высш. школа, 1992. – 192 с.]; 3.

культура в целом как возможность содержательной трансформации традиционных обучения и воспитания в "поликультурное образование" в соответствии с социальным заказом демократического поликультурного общества [Aronowitz S., Giroux H. *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991. – 192 p.; *Democratic Education in a Multicultural State* // *Journal of Philosophy of Education: Special Issue*. – 1995. – Vol. 29. – No 2. – P. 161-292; *Multicultural Education: The Interminable Debate* / Ed. by S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil. – London and Philadelphia: The Falmer Press, 1988. – 240 p.; Roberts, H. *Teaching from a multicultural perspective*. – California: Sage Publications, 1994. – 112 p.].

Не вдаваясь в детальное рассмотрение обозначенных концепций (см. Литературу), отметим, что рассматриваемая общеполитическая проблема идентификации личности в поликультурном общественном пространстве в педагогике высшей школы трансформируется в проблему "разделяемых культурных ценностей", которую призвано решать общее образование. Как отмечает в своей систематизаторской работе "Теории общего образования" англоязычный исследователь К.К. Ховард, общеобразовательные учебные программы призваны поддерживать и восстанавливать постоянно утрачиваемое в современном обществе единство ценностей. [Howard C.C. *Theories of General Education*. – London: Macmillan, 1992. – 123 p.] В этой связи он рассматривает четыре философских подхода, лежащих в основании широкого спектра моделей общего образования: идеализм Дж. Ньюмена, прогрессивизм (А. Уайтхед, Дж. Дьюи), эссенциализм (Р. Хатчинс) и прагматизм. В качестве альтернативы этим, во многом реализованным в западных университетах, подходам и наиболее адекватной основы учебного знания К.К. Ховард рассматривает критическую теорию Ю. Хабермаса.

Учитывая сложность и неоднозначность тех решений относительно оснований учебного знания, которые предлагаются в современной философии образования, мы, тем не менее, полагаем, что эта философская работа не осталась незамеченной в педагогической теории и практике – тому масса свидетельств. Вместе с тем, здоровый консерватизм социального института образования, удерживающий его в рамках традиционной приверженности Всеобщему (хотя бы в виде в верности таким ценностям как научно-теоретическое знание, профессионализм и гуманистические нравственные нормы) является залогом того, что индивид не останется "один на один" со своими проблемами, какие бы нелинейные процессы не осмысливались в современной и постсовременной культуре.