

Раздел I
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ВОСПИТАНИЯ) В ФИЛОСОФСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

Part I. THE PROBLEMS OF MODERN EDUCATION
(UPBRINGING) IN THE PHILOSOPHICAL DIMENSION

УДК 13 + 316.7 + 37.0

**ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АНАЛИЗА
СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Т. А. Ромм (Новосибирск)

Автор анализирует содержание и смыслы современных представлений о социальном воспитании. В статье представлен взгляд на возможности феноменологического осмысления сущности социального воспитания, показана необходимость использования герменевтических методов в определении целей и задач социального воспитания. Таким образом, подтверждена актуальность нормативно-интерпретативного обоснования концепций социального воспитания контексте современного гуманитарного знания.

Ключевые слова: социальное воспитание, феноменология, герменевтические методы, нормативно-интерпретативный подход.

**THE PHENOMENOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE ANALYSIS
OF SOCIAL UPBRINGING**

T. A. Romm (Novosibirsk)

The author analyzes the content and the meanings of the modern conceptions of social upbringing. The article offers an insight into phenomenological understanding of the essence of social upbringing and demonstrates the necessity of using the hermeneutic methods in the process of identifying the aim and objectives of social upbringing. Thus, the normative-interpretative substantiation of the social upbringing concepts within the framework of modern humanitarian knowledge is proved to be topical.

Key words: social upbringing, phenomenology, hermeneutic methods, normative-interpretative approach.

Ромм Татьяна Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета.

630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, д. 28.
E-mail: tat.romm@gmail.com

Появление понятия «социальное воспитание» в современной педагогике сопряжено с необходимостью разрешения задач, которые возникают у человека по ходу социализации, а также с представлением о способах решения этих задач в педагогической науке [31]. Неконвенциональность представлений о социальном воспитании, свойственная современному развитию педагогики, связана, в первую очередь, с уточнением методологических позиций, задающих способы осознания и восприятия педагогических феноменов.

Анализ работ [36–37, 46–47], в которых исследуется современное состояние науки, показывает, что в наши дни формируется новый взгляд на сущностные характеристики отношения «человек – мир», которое рассматривается в системе «человек – культура – мир». Современный уровень осмысления этого отношения может быть представлен рядом положений, приобретающих статус методологических. К их числу можно отнести идеи:

- ценностного аспекта науки, осмысление ее теоретических и практических результатов с позиции ценности человеческой жизни;
- уникальности природных и социокультурных явлений, образующих жизненную среду человека, уникальности самого человека как биосоциального и духовного существа;
- ориентации на культурологические ценности познания социокультурных феноменов и самого человека.

В русле данных представлений происходят глубокие изменения в методологическом аппарате науки. Развитие идей философской герменевтики, критического направления, реализма в социологии и философии в XX в. стали основательно расшатывать еще недавно крепкий фундамент «позитивного» знания, поставив под сомнение не только методы и отдельные выводы позитивистов, но и саму возможность объективного, строгого, беспристрастного «научного» социального познания, открывающего единую для всех истину. «Главные аргументы философской герменевтики, – писал об этом периоде Ю. Хабермас, – были восприняты повсеместно, но не в качестве философской доктрины, а как исследовательская парадигма внутри социальных наук, прежде всего – в антропологии, социологии и социальной психологии. П. Рабинов и У. Салливэн охарактеризовали это явление как “интерпретативный поворот”» [41, с. 35–36]. Уже тогда в результате вышеуказанного поворота для всех более или менее стал очевиден грядущий переход к другой, более сдержанной и скептической оценке возможностей и характера научного знания с позиций сциентизма.

Идеи множественности подходов к анализу феноменов социальной реальности, ориентирования на их индивидуальные характеристики выступают как значимые для науки положения. Ракурс анализа сдвигается в сторону индивидуализированных характеристик социальных ситуаций и путей ее преобразования. Абстрагирование от общих характеристик предполагает выбор метода познания как понимания уникальности, единичности, неповторимости. Особо значимыми становятся единичные показатели, объясняющие причины наличных состояний ситуации и логику ее преобразования.

Не осталась в стороне от этих революционных изменений и педагогическая наука. В работах Н. В. Бордовской [6], М. В. Воропаева [9], И. А. Ко-

лесниковой [18], В. В. Краевского [19], А. В. Мудрика [25], Н. Л. Селивановой [34], Д. И. Фельдштейна [38] отмечается, что современный период развития педагогической науки также характеризуется открытостью новым идеям, концепциям, течениям, направлениям. Утверждающийся постнеклассический рационализм, пришедший на смену неклассической рациональности, сменившей (вернее, «снявшей») классическую, не только значительно расширил, но и усложнил миропонимание современного человека, обуславливая необходимость выработки новых методологических принципов и ценностно-целевых установок, поэтому целесообразно привлечение к анализу всех тех методологических дискурсов, подходов и представлений, которые сложились в современных гуманитарных науках.

В этой связи можно утверждать, что современная теоретизация социального воспитания учитывает разнонаправленные исследовательские установки в понимании социального, личности и воспитания, которые в той или иной степени тяготеют к двум ведущим общенаучным подходам. В разных классификациях эти, уже ставшие традиционными, парадигмы обозначаются по-разному: как объективизм и субъективизм, макро- и микроуровни анализа, «нормативизм» и «интерпретативизм», «объясняющий» и «понимающий» [30].

Нормативный общенаучный исследовательский подход заложен традицией позитивизма и свое развитие получил в концепциях Э. Дюркгейма [15], Т. Парсонса [26] и Р. Мертона [23]. Основы интерпретативного анализа, зародившиеся в «понимающей социологии» М. Вебера [8] и «философии жизни» В. Дильтея [14], приводят далее к «символическому интеракционизму» Дж. Г. Мида [22] и обретают законченный вид в трудах таких социологов и философов феноменологической и герменевтической ориентации, как Э. Гуссерль [12] и Г.-Х. Гадамер [10], И. Гофман [11] и А. Шюц [44], П. Бергер и Т. Лукман [4], П. Рикер [29].

Исследовательская ориентация на классические, позитивистские (нормативные) идеи актуализирует абстрагирование социальных ситуаций от индивидуальных характеристик, их типичность, унифицированность; позволяет учесть объективные закономерности приобщения человека к нормам и ценностям общества. Метод познания проблем социального воспитания реализуется как метод объяснения связей в системе («социальное воспитание – общество», «социальное воспитание – человек» и пр.), содержание социального воспитания напрямую связано с упорядочиванием системы, приведением ее в «жесткий», нормативно-ценностный вид. Основной характеристикой связей внутри системы социального воспитания выступают причинно-следственные детерминанты и функционально-ролевые механизмы взаимодействия.

С точки зрения нормативного подхода, воспитание как часть социокультурной системы всегда выполняет транслирующую, контролирующую и нормирующую функции. Его цели и задачи определяются преимущественно внешними приоритетами, связаны с формированием заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей. В этом случае социальное воспитание – это способы, приемы и стратегии, позволяющие обществу наиболее эффективно, оптимально и безболезненно

но включать (приобщать) личность в объективно сложившуюся систему социально приемлемых структур, ролей и взаимодействий, в которых личность могла бы приносить себе и обществу максимальную пользу.

Однако для прояснения сущности феномена социального воспитания этого оказывается недостаточно. Все большее распространение и признание в педагогике получает идея о том, что человеческая природа бесконечно многообразна, пластична, внутренне неуловима, а поэтому возможно говорить о незавершенности воспитательного процесса; о том, что развитие личности как процесс осуществляется в ходе интеракций со средой, в ходе которого происходит не только присвоение извне задаваемых норм и ценностей, но и их индивидуальное конструирование на основе освоения и переопределения смыслов; что человек на протяжении всей жизни пребывает в состоянии неопределенности. Это положение нашло свое отражение в концепции А. В. Мудрика как принцип незавершенности воспитания, который среди прочего предполагает признание того, что в каждом ребенке, подростке, молодом человеке всегда есть нечто незавершенное, ибо, находясь в диалогических отношениях с миром и самим собой, они всегда сохраняют потенциальную возможность изменения и самоизменения [24].

Возрастание значимости индивидуально-личностного начала во всех проявлениях жизни современного человека предполагает иной взгляд на характеристику отношений «человек – мир». Ограниченность нормативно-объясняющей методологии заключается в том, что она позволяет обосновать специфику содержания социального воспитания с учетом только макрохарактеристик социального как извне задаваемых процессов, влияющих на человека и выражающихся в требовании приспособительных стратегий воспитания. Но подобная установка не позволяет в полной мере учесть субъективный план социальности, а также многообразие влияний и воздействий окружающего мира на человека в его рациональном и иррациональном существовании, ограничивает возможности воспитания рамками целенаправленной деятельности и ставит под вопрос сам факт признания существования социального воспитания как специфического вида.

Возможность реализации иной исследовательской ориентации связана с интерпретативно-понимающим научным подходом, провозглашающим множественность проявлений любого социального феномена.

Обращение к феноменологическому подходу при анализе социального воспитания позволяет обнаружить подлинную суть интересующего нас феномена, благодаря очищению последнего от словесной схоластики и схематических построений и прояснению подлинных «смысловых и бытийных установлений» [27, с. 12]. Основная цель феноменологического анализа любых социальных явлений – «в исследовании того, как человек шаг за шагом организует социальную реальность» [1, с. 98–99]. Поскольку социальное воспитание служит одним из способов организации социальной реальности в интересах отдельного человека и общества в целом, поскольку организуя, формируя и социально воспитывая с помощью различных общественных влияний и институтов свою социальность, человек осваивает и присваивает наличные формы социального бытия, становясь тем самым реальным субъектом социальных отношений.

В самом широком смысле «феномен – это любое событие или любой факт, знание о котором уже дано задним числом как знание о действительности в проработке нашего мышления, – иными словами, дано как идея этой действительности» [21, с. 162]. Осмысление социального воспитания в качестве объективного социального феномена основывается на ряде феноменологических идей Э. Гуссерля и М. Шеллеера [43] – ведущих представителей идеалистического и реалистического направления в феноменологии. К примеру, Э. Гуссерль требовал от ученого не столько усилий по созданию априорных квазинаучных схем, сколько полагал необходимым следовать в работе идеалу точного описания действительного положения дел. Отсюда – его знаменитое феноменологическое кредо: «К самим предметам!». В нем звучит призыв вернуться к постижению истинной сущности феноменов, очищенных от сонма словесных нагромождений путем прояснения их подлинных «смысловых и бытийных установлений». «Такая максима, – пишет М. Хайдеггер, – синтенционирована против анархических построений, случайных принципов, против мнимых концепций, против нелепых проблем» [42, с. 88]. Характерная для феноменологического метода Э. Гуссерля вышеуказанная исследовательская установка ставит под сомнение не столько само существование нашего мира, зачастую скрывающегося за надуманными теоретическими конструкциями, сколько наши далекие от реальности умозрительные представления о нем.

Фактически, феноменологический метод служит одной лишь цели: поиску «неопровержимых данных», ибо в фундамент научного здания могут и должны быть положены только «стабильные очевидности». («Без очевидности нет науки», не раз и не два подчеркивает Гуссерль в своих «Логических исследованиях») (цит. по: [28, с. 369]). Поскольку границы очевидности заданы лишь пределами знания, то нам остается лишь искать нечто настолько явное, что невозможно отрицать. Следуя гуссерлевскому пониманию, в основу дальнейших рассуждений о феномене социальном воспитании мы положили эвристически плодотворную идею открытого вовне (интенционального), деятельностного сознания человека, призванного прояснить истинную сущность постигаемых феноменов. «Феномены для Гуссерля, – подчеркивает А. М. Руткевич, – не являются ни эмпирическими состояниями сознания, изучаемыми психологией, ни феноменами в кантовском смысле. Феномен – это не явление, за которым скрывается некая сущность. Противопоставление явления и “вещи-в-себе” ничего не говорит нам о том, что же дано нам со всей очевидностью. Феноменом Гуссерль называет то, что открыто сознанию так, как оно ему открывается <...> Сознание всегда направлено, нацелено на что-нибудь, и это нечто и есть феномен. Как феномен не является субъективной видимостью, так и сознание не есть совокупность психических состояний, не является оно и какой-то “внутренней инстанцией” противостоящей внешнему миру» [33, с. 52]. Данная феноменологическая интенция может и должна быть реализована через описание различных социальных феноменов, которые предстают интенциональному сознанию исследователя после заключения в скобки наших философских воззрений и убеждений, связанных с нашей естественной установкой, которая навязывает нам веру в существование мира «простых», но отнюдь не очевидных вещей.

Первые попытки использования идей феноменологии применительно к педагогической проблематике за рубежом связаны с трудами А. Фишера (1914 г.), который вслед за Э. Гуссерлем попытался использовать философскую феноменологию в качестве метода научно-педагогического познания. В основе созданной им «дескриптивной педагогики» лежат утверждения о том, что:

- вся совокупность воспитательной деятельности – некая инстинктивная активность, имманентно присущая человеку как представителю биологического вида, которая составляет основу и педагогической деятельности;
- задача педагога-теоретика – познание феноменов при помощи рефлексии своего сознания о своих же познавательных актах;
- требование глубокого и всестороннего уяснения смысла наличных феноменов через их описание и интерпретацию [45].

Рассматривая педагогические явления как феномены, исследователи зачастую делают акцент на признание единства, синтеза знания, опыта и понимания, реализуемых во взаимодействии людей, не только как носителей определенной функции («учитель – ученик», «педагог – воспитанник»), но как живых людей, обладающих своим субъективным миром, не всегда поддающимся управлению и контролю. В «феноменологической педагогике» [39] особое значение уделяется интерпретации и поиску смысла всех элементов педагогического процесса.

Пониманию социальных феноменов способствуют объяснение, интерпретации. Многообразие интерпретаций рождается из многообразия фундаментальных, конечных по своей сути значений, на которых индивид выстраивает свое мировоззрение или миросозерцание и свою жизнь. Возможность и необходимость интерпретаций этих новых тематизаций различных аспектов педагогической реальности, неповторимая уникальность педагогического факта как такового делает чрезвычайно актуальными герменевтические методы, которые в последнее время приобретают широкое распространение не только в психологии, философии, социологии, но и педагогике (Д. А. Ануфриева [2], А. Ф. Закирова [16], И. Д. Демакова [13], Ю. В. Сенько [35] и др.). Возможности использования концептуальных положений В. Дильтея, философской герменевтики Г.-Г. Гадамера и П. Рикера, феноменологии Э. Гуссерля при анализе педагогических феноменов основаны на признании неоднозначности и стохастичности процессов развития и формирования личности. Герменевтическое содержание педагогической науки заложено там, где предлагается поливариативность подходов, наблюдается уход от логической однозначности, жесткой детерминированности. Идея М. Вебера о том, что социально-гуманитарные науки – науки о смыслах, ориентирует исследователя на отход от естественнонаучной «парадигмы объяснения» жестко заданных причинно-следственных связей между предметом и явлением в сторону «парадигмы понимания» этих явлений в масштабах целостной культуры. Вслед за Вебером многие ученые полагали, что в гуманитарных исследованиях не «срабатывает» критерий естественнонаучной точности. Важен сам подход к проблеме исследования, глубина анализа и уровень интерпретации. Поэтому гуманитарные исследования в большей мере связаны с поиском

ми неповторимости явления или текста (в широком смысле слова). Предметом гуманитарных наук М. М. Бахтин считал «выразительное и говорящее бытие», которое никогда не совпадает с самим собою и поэтому неисчерпаемо в своем смысле и значении [3, с. 227–232].

Многозначность символов, в качестве которых выступают разнообразные проявления жизни человека (физические, психические, социальные), требует осознанного взгляда на противоречивость их истолкования с различных позиций (нравственных, философских, религиозных, социальных и пр.). Это подтверждает наличие различных интерпретаций, скрывающих все более глубокие слои смыслов. Следовательно, и социальное воспитание может быть интерпретировано в различных контекстах, с точки зрения понимания различных смыслов (человеческих, общественных, религиозных и пр.), которые вкладываются в сам процесс педагогически организованной социализации.

С точки зрения феноменологического подхода, воспитание онтологически осуществляется в широком контексте повседневной реальности: многогранной, противоречивой, полисубъектной. Все эти разнообразные субъекты становятся носителями разной социальности, и вряд ли можно говорить о «просто воспитании». Социальное воспитание существует наряду с религиозным, семейным, военным и др., причем разные субъекты могут преследовать разные цели, задачи, быть носителями разных ценностей.

Включение в теоретический анализ проблем социального воспитания феноменологических основ создает возможность осмысления индивидуальных характеристик социальной ситуации, которая приобретает характер неповторимости, единичности. В связи с этим актуализируются коммуникативные, эмоциональные, смысловые аспекты относительно контролируемой и направляемой социализации. Очевидно, что любой человек, чтобы быть принятым группой, должен получить в процессе социализации знания не только о структуре и значении подлежащих социальных элементов, но и о возможной интерпретации этих элементов. Следовательно, целенаправленное влияние на процесс социализации также не ограничивается передачей знаний, а простирается в сферу эмоций, смыслов, понимания. Процессы смыслообразования (Д. А. Леонтьев [20], Ф. Е. Василюк [7], Дж. Келли [17], В. Франкл [40] и др.) приобретают характер социально образующих.

Герменевтическая ориентация позволяет актуализировать процессы смыслообразования как социально-воспитательные средства, позволяющие человеку обрести свое место в мире не только путем следования социально заданной норме, традиции, но путем актуализации субъективных значений (смыслов), возникающих у человека в процессе взаимодействия с миром, переопределения и «вписывания» этих смыслов в общее «смысловое» поле взаимодействующих субъектов.

Подобный теоретический образ социального воспитания проблематизирует уточнение человеком своей социальной идентичности в процессе конструирования непротиворечивого мира вокруг себя, где личность выступает как творческое и активное образование, которое формирует свою среду в зависимости от собственных представлений об окружающих вещах. В связи с этим на первый план для социального воспитания выступает

ет проблема обучения личности самоопределению и самореализации в тех условиях, в которых ей предстоит быть [5; 32]. И само социальное воспитание выступает как «мост», соединяющий социально-психологический мир субъективных интерпретаций, самооценок и притязаний с миром объективной социальной реальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абельс Х.** Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию. – СПб. : Алетейя, 1999. – 272 с.
2. **Ануфриева Д. А.** Развитие личного опыта учителя: герменевтический подход : моногр. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – 150 с.
3. **Бахтин М. М.** Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. – СПб. : Азбука, 2000. – 323 с.
4. **Бергер П., Лукман Т.** Социальное конструирование реальности. – М. : Моск. филос. фонд ; Academia-Центр ; Медиум, 1995. – 323 с.
5. **Богданова Е. В.** Профессиональная субъектность личности в волонтерской деятельности (социально-философский анализ) // Философия образования. – 2010. – № 3 (32). – С. 263–270.
6. **Бордовская Н. В.** Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
7. **Васильок Ф. Е.** Психология переживания. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
8. **Вебер М.** «Объективность» социально-научного и социально-политического познания. – М. : Прогресс, 1990 – С. 345–415.
9. **Воропаев М. В.** Современное воспитание между парадigmой и симулякром // Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / под ред. Н. Л. Селивановой. – М.-Тверь : Виарт, 2011. – С. 16–23.
10. **Гадамер Г.-Х.** Истина и метод: основы философской герменевтики / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 700 с.
11. **Гофман И.** Ритуал взаимодействия: очерки поведения лицом к лицу / пер. с англ. С. С. Степанов, Л. В. Трубицына ; под ред. Н. Н. Богомоловой, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2009. – 319 с.
12. **Гуссерль Э.** Собр. соч. : в 3 т. / пер. с нем. В. М. Молчанова. – М. : ДИК, 2001. – Т. 3 (1): Логические исследования. – 471 с.
13. **Демакова И. Д.** Герменевтический подход в воспитательной деятельности педагога // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания : сб. ст. – Пермь : ИТОП РАО ; Перм. обл. ИПКРО, 2001. – С. 76–92.
14. **Дильтей В.** Герменевтика и теория литературы : в 6 т. – М., 2001. – Т. 4. – 531 с.
15. **Дюркгейм Э.** О разделении общественного труда. Метод социологии. – М. : Наука, 1991 – 574 с.
16. **Закирова А. Ф.** Теоретические основы педагогической герменевтики : моногр. – Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2001. – 152 с.
17. **Келли Дж. А.** Теория личности: психология личных конструктов / пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
18. **Колесникова И. А.** О парадоксальности контекста современного образования // Новые ценности в образовании. Контексты и подтексты образования. – 2006. – Вып. 5–6 (28–29). – С. 11–24.
19. **Краевский В. В.** Научное исследование в педагогике и современность // Педагогика. – 2005 – № 2. – С. 13–20.
20. **Леонтьев Д. А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

21. **Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М.** Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. – М. : Школа «Язык русской культуры», 1999. – 216 с.
22. **Мид Дж. Г.** От жеста к символу // Американская социологическая мысль: тексты. – М. : Междунар. ун-т бизнеса и упр., 1996. – С. 213–222.
23. **Мертон Р. К.** Социальная теория и социальная структура. – М. : АСТ Москва ; Хранитель, 2006. – 873 с.
24. **Мудрик А. В.** Принципы воспитания // Науч.-метод. журн. зам. директора шк. по воспитат. работе. – 2009. – № 7. – С. 100–112.
25. **Мудрик А. В.** Мои методологические штудии / Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы : сб. / под общ. ред. Т. А. Ромм, Т. Т. Щелиной. – Арзамас : Изд-во АГПИ, 2011. – С. 76.–92.
26. **Парсонс Т.** О структуре социального воздействия. – М. : Академический проект, 2000. – 880 с.
27. **Прехтль П.** Введение в феноменологию Гуссерля. – Томск : Водолей, 1999. – 96 с.
28. **Реале Д., Антисери Д.** Западная философия от истоков до наших дней. – СПб. : Петрополис, 1997. – Т. 4. От романтизма до наших дней. – 880 с.
29. **Рикер П.** Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике – М. : Канон-Пресс-Центр : Кучково поле, 2002. – 622 с.
30. **Ромм М. В., Ромм Т. А.** Конструирование теоретических образов социальных феноменов // Вестн. НГУ. Сер. Философия. – 2010. – Т. 8, вып. 2. – С. 32–36.
31. **Ромм Т. А.** Социальное воспитание: подходы в современной педагогике // Вопр. воспитания. – 2010. – № 4 (5). – С. 17–25.
32. **Ромм Т. А.** Социальность современного образования как интенциональная установка Болонского процесса // Философия образования. – 2005. – № 3 (14). – С. 37–42.
33. **Руткевич А. М.** Эдмунд Гуссерль // Философы двадцатого века. – М. : Искусство XXI века, 2004. – Кн. 1. – С. 46–59.
34. **Селиванова Н. Л.** Взаимосвязь педагогической науки и практики: как прийти к консенсусу // Взаимосвязь теории и практики в ситуации парадигмального сдвига – основа развития воспитательного потенциала учительства. – М., 2010. – С. 123–130.
35. **Сенько Ю. В., Фроловская М. Н.** Педагогика понимания. – М. : Дрофа, 2007. – 189 с.
36. **Смирнова Н. М.** Классическая парадигма социального знания и опыт феноменологической альтернативы // Общественные науки и современность. – 1995. – № 1. – С. 127–137.
37. **Степин В. С.** Теоретическое знание. – М. : Прогресс, 2000. – 744 с.
38. **Фельдштейн Д. И.** Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 3–11.
39. **Федотова О. Д.** Философские основы формирования экспериментальной и феноменологической педагогики // Современные проблемы истории образования и педагогической науки : моногр.: в 3 т. – М., 1994 – Т. 1. – С. 167–184.
40. **Франкл В.** Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1998. – 368 с.
41. **Хабермас Ю.** Моральное сознание и коммуникативное действие. – СПб. : Наука, 2001. – 379 с.
42. **Хайдеггер М.** Мысли, постулаты, афоризмы, философские интерпретации. – Минск : Современное слово, 1998. – 384 с.
43. **Шеллер М.** Положение человека в Космосе // Проблема человека в западной философии / пер. А. Филиппова ; сост. и послесл. П. С. Гуревича ; общ. ред. Ю. Н. Попова. – М. : Прогресс, 1988. – 552 с.
44. **Шюц Альфред.** Смысловая структура повседневности: Очерки по феноменологической социологии / пер. с англ. – М. : Ин-т фонда «Общественное мнение», 2003. – 334 с.

45. **Fischer A.** Descriptive Paedagogik // Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Muenchen : Ehrenwirth, 1966. – S. 83–99.
46. **Косенко Т. С., Наливайко Н. В.** Вопросы воспитания в контексте современных мировых процессов // Философия образования. – 2009. – № 1(26) – С. 158–165.

УДК 13 + 37.0

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Я. Самойлова (Новосибирск)

Автор использует историко-педагогические идеи как методологические подходы, необходимые для построения адекватной современным вызовам образовательной модели. В статье анализируются изменения в современном обществе и образовании, отмечается ослабление культурной позиции школы и учительства: из образовательных процессов вытесняется тема человека, наблюдается имитация образованности. Автор анализирует идеи К. В. Ушинского, В. В. Зеньковского, С. И. Гессена – о школе, развивающей деятельности педагогики, о преемственности.

Ключевые слова: историко-педагогические идеи, имитация образованности.

ACTUALIZATION OF THE HISTORICAL-PEDAGOGICAL IDEAS IN THE CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL PROBLEMS

T. Ya. Samoylova (Novosibirsk)

The author utilizes the historical-pedagogical ideas as methodological approaches, which are necessary to search for an adequate educational model in the context of the XXI century's challenges. The article analyzes modern changes in the society and education. There takes place weakening of the cultural position of the school and teaching. The topic of the human being is being pushed out from the educational processes. There is observed imitation of scholarship. The author analyzes the ideas of K. D. Ushinsky, V. V. Zenkovsky, and S. I. Gessen about the school, the developing activity of pedagogy and the continuity. A research work was conducted together with the students in search of pedagogical dynasties. This research has led the students to independent conclusions, to attaching to pedagogical culture.

Key words: historical-pedagogical ideas, imitation of scholarship.

Самойлова Таисия Яковлевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета. 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28.
E-mail: kafedra_pip68@mail.ru