

3. Пушкарёва Е. А. Знание как основа науки и образования: специфика современного состояния // Философия образования. – 2007. – № 3(20). – С. 31–34.
4. Черткова Е. Л. Проблема когнитивного смысла и культурной ценности науки // Эпистемология: перспективы развития / отв. ред. В. А. Лекторский. – М.: Канон+РООИ Реабилитация, 2012. – С. 199–227.
5. Агацци Э. Идея общества, основанного на знаниях // Вопросы философии. – 2012. – № 10. – С. 3–19.
6. Пружинин Б. И. Наука и эпистемология в «цивилизации знания» // Эпистемология: перспективы развития / отв. ред. В. А. Лекторский. – М.: Канон+РООИ Реабилитация, 2012. – С. 189–198.
7. Микешина Л. А. Философия науки: учеб. пособие. – М.: Междунар. ун-т в Москве, 2006. – 440 с.
8. Петров М. К. Язык, знак, культура. – М.: Наука, 1991. – 328 с.
9. Колпаков В. А. Общество знания. Опыт философско-методологического анализа // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 26–38.
10. Юдин Б. Г. Социальные технологии, их производство и потребление // Эпистемология и философия науки. – 2012. – Т. XXXI, № 1. – С. 55–64.
11. Черникова И. В. Когнитивные науки и когнитивные технологии в зеркале философской рефлексии // Эпистемология и философия науки. – 2011. – Т. XXVII, № 1. – С. 101–116.
12. Листвина Е. В. Риски образовательного пространства // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 38–43.
13. Казюгинский В. В. Близится ли закат «века науки»? // Эпистемология и философия науки. – 2009. – Т. XXXI, № 1. – С. 136–155.

Принята редакцией: 30.01.2013

УДК 13 + 37.0

## К ВОПРОСУ О ПРЕДМЕРЕ И СТАТУСЕ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. М. Аль-Ани (Санкт-Петербург)

*В статье прослеживается история становления образования: сначала в качестве предмета научного исследования, а затем и объекта философской рефлексии. В связи с этим автор осуществляет критический анализ предлагаемых в отечественной литературе подходов к решению проблемы предмета и статуса философии образования. Определяя образование с философской точки зрения как способ бытия человека в обществе и, следовательно, как способ становления человеческой индивидуальности и считая философию определенной формой вненаучного знания, он обосновывает свое понимание предмета и статуса философии образования.*

**Ключевые слова:** философия образования, предмет философии образования, образование, воспитательно-образовательный процесс.

© Аль-Ани Н. М., 2013

**Аль-Ани Намир Махди** – доктор философских наук, профессор кафедры философии, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики.

E-mail: namr\_ani@yahoo.com

**TO THE ISSUE OF THE SUBJECT AND STATUS OF THE  
PHILOSOPHY OF EDUCATION**

**N. M. Al'-Ani** (St. Petersburg)

*The paper briefly traces the history of formation of education, first, as a scientific research subject, and then as an object of philosophical reflection. In this regard, the author provides a critical analysis of the extreme approaches proposed in the domestic literature to solving the problem of the subject and status of the philosophy of education. Defining education from a philosophical point of view as a way of being human in the society and, therefore, as a way of becoming the human individuality, and defining philosophy as some form of unscientific knowledge, the author substantiates his understanding of the subject and status of the philosophy of education.*

**Key words:** *philosophy of education, the subject of the philosophy of education, education, upbringing and education process.*

Начиная примерно с середины 90-х г. ушедшего столетия в отечественной литературе все чаще стало употребляться определение «философия образования», которое в западной специальной литературе утвердилось довольно давно (см.: [1–4]). Вместе с тем, необходимо заметить, что философия образования остается сравнительно молодой отраслью философского знания, о существовании которой до второй трети XX столетия говорить не приходится. Это, однако, не означает, что проблема образования до того времени вообще никак не интересовала философов. Совсем наоборот: она еще на первых порах существования философии попала в фокус ее внимания. И, тем не менее, до современного этапа в развитии философской мысли данная проблема исследовалась как бы «мимоходом», без каких-либо концептуальных обобщений и систематизаций. Различные мыслители рассматривали и решали ее в контексте своих более широких, главным образом, социально-философских представлений. Поэтому отдельные философы или целые философские направления (школы и т. д.), обычно формировали собственные представления об образовании и воспитании в качестве аспекта своего философского учения в целом.

В западной научной традиции образование стало предметом научного исследования одновременно с зарождением в XVII столетии педагогики как науки. Поэтому не случайно, что именно тогда немецкий педагог В. Ратке (1571–1635) впервые ввел в научный оборот термин «дидактика», который впоследствии стал названием важнейшего раздела педагогики, излагающего теорию образования и обучения. Его последователь, чешский педагог Я. А. Коменский (1592–1670), который небезосновательно считается одним из основоположников педагогики, формировал свои представления об образовании, обучении и воспитании в «Великой дидактике», «Материнской школе» и других работах. Педагогические идеи получили свое развитие и в трудах английского педагога и философа Д. Локка (1632–1704), французских просветителей XVIII столетия, швейцарского педагога И. Г. Песталоцци (1746–17270), немецких педагогов И. Ф. Гербарта (1776–1841), Ф. В. А. Фрёбеля (1782–1852) и др.

И лишь намного позднее феномен образования оказался самостоятельным объектом философской рефлексии в западной философской традиции. Это произошло не ранее начала второй трети XX столетия. Именно в это время предпринимаются первые попытки выделения философских аспектов образования, обучения и воспитания в отдельную, относительно самостоятельную область философии. С тех пор были опубликованы сотни работ, посвященных исследованию различных философских проблем образовательного процесса. Нет сомнения в том, что институционализации философии образования и приобретению ею дисциплинарного характера во многом способствовало создание в некоторых странах общества исследователей, провозглашающих своей целью изучение и решение философских проблем образовательной деятельности. Первое общество такого рода появилось в начале 40-х г. XX столетия в США при Колумбийском университете. Позже оно создается в Великобритании и ряде других европейских стран, а на проходившей в августе 1990 г. международной конференции по проблемам демократизации образования было учреждена и «Международная сеть философов образования».

В последнее десятилетие заметно вырос интерес к философии образования и в России, что, несомненно, объясняется теми серьезными изменениями, которые произошли за это время в нашей стране и в мире. Развал Советского Союза и изменение основ существования нашего общества в экономической, политической, идеологической и других областях с неизбежностью поставили на повестку дня вопрос о реформировании нашей системы образования с точки зрения как ее предметного содержания, так и формы (методов и т. д.) ее реализации. С другой стороны, идущие в мире процессы глобализации и информатизации современного общества привели к необходимости пересмотра самих парадигмальных основ современного образования. Другими словами, эти процессы требуют формирования новой парадигмы образования, в соответствии с которой и должны быть реформированы существующие ещё на сегодняшний день классические образовательные системы.

Вместе с тем, следует сказать, что появление у нас работ по философии образования вызвало воодушевление и позитивную реакцию далеко не у всех наших специалистов. И в самом деле, отдельные авторы отреагировали на него весьма негативно. Среди них необходимо особо выделить Ф. Т. Михайлова, который договорился даже до отрицания самого права философии образования на существование. Так, в статье «Философия образования: ее реальность и перспективы» он отмечает, в частности, что «несмотря на факт существования «философии образования», ее нет и быть не может» [5, с. 98]. При этом он указывает две причины, объясняющие, «почему невозможна философия образования». Первая из них состоит в том, что «все многообразие теорий образования не имеет в своей основе собственной фундаментальной теории» [1, с. 101] и что предмет образовательной деятельности имеет поэтому «эмпирическое определение» [5, с. 102]. Вторая же причина «невозможности философии образования» заключается в том, что «особой философии образования – быть не может, ибо по своей сути философия принципиально не может быть *особой*» [5, с. 101].

Итак, философия образования, по мнению Ф. Т. Михайлова, невозможна. Однако как быть тогда с фактом ее реального существования? Ведь она не есть некий фантом, а реально существует, функционирует и даже развивается в качестве сравнительно молодого раздела философского знания. Примечательно, что и сам Ф. Т. Михайлов не отрицает данного факта, поскольку признает, что «de facto философия образования существует, и de jure она признана – есть даже дипломированные специалисты в этой области» [5, с. 92]. Однако как в таком случае можно говорить о «невозможности философии образования»? Из данного затруднения Ф. Т. Михайлов пытается выйти путем допущения философии образования лишь как философски рефлексивной критики эмпиризма в педагогической теории, критики, отождествляемой им с сократической, *майевтической* функцией философии как таковой [5, с. 117].

С приведенными взглядами Ф. Т. Михайлова вряд ли можно согласиться. Во-первых, философия образования, как увидим дальше, никак не может быть определена в качестве фундаментальной педагогической теории. Она и вообще, и в частности к разряду собственно научно-педагогического знания не относится. Поэтому было бы принципиально неверным ставить знак равенства между философией образования и фундаментальной теорией образовательной деятельности и на этой основе отвергать ее существование. Во-вторых, любая образовательная теория не представляет собой абсолютно уникального и неповторимого знания. Она так или иначе должна иметь и обнаруживать некоторые моменты сходства с другими такими же теориями. И именно эти общие моменты, которыми обладают отдельные образовательные теории, и составляют инвариантный аспект педагогического знания, без которого существование педагогических принципов было бы просто невозможно. В-третьих, философия отличается от науки в частности и тем, что она не являет собой точного, строго установленного знания, каким является наука. Именно поэтому нет единственно существующей и приемлемой для всех (общепризнанной) философии в том смысле, в каком существуют одна для всех наука «физика», одна наука «биология» и т. д. На самом деле, существует много самых различных философий. Это значит, что философское знание обладает плюралистическим содержанием и этим оно, в частности, отличается от научного знания, которое по своему содержанию *монистично*. Исходя из этого, любую философскую систему следует рассматривать как *особую* философию. Говоря иначе, философия по определению может быть только особой. Об особой философии можно говорить и в смысле отдельных, особенных и относительно независимых разделов философского знания. В данном смысле философия образования оказывается такой же особой философией, какой является, например, философия истории или философия науки. В-четвертых, недопустимо свести содержание философии образования к «рефлексивной критике эмпиризма в педагогической теории», как нельзя и редуцировать критическую функцию философии к сократической майевтике. Критический пафос философии составляет, как мне представляется, лишь один из важных моментов (аспектов) ее креативной функции, которая далеко выходит за пределы майевтики Сократа и его иронии. Более того, сократическая майевтика есть метод, а филосо-

фия (любая, в том числе и философия образования) с содержательной стороны не может быть сведена к голому методу.

Рассматриваемая позиция Ф. Т. Михайлова не является редким исключением. Еще до него Г. Н. Филонов, выступая на «круглом столе», организованном в 1995 г. журналом «Педагогика», заявил следующее: «представляется целесообразным прекратить бесплодную борьбу за «место под солнцем» для философии образования <...> Философии образования как отрасли научных знаний не существует» [6, с. 15]. Здесь совсем непонятно, почему имплицитно отвергается возможность какой-либо иной интерпретации философии образования, кроме той, согласно которой она объявляется «отраслью научного знания».

И все же основная масса наших специалистов позитивно отнеслась к философии образования, и многие из них сразу же подключились к исследованию ее различных аспектов. Ими были опубликованы десятки работ, посвященных исследованию различных проблем этого молодого раздела философии. Одним из первых учебных изданий по этой новой познавательной сфере было учебное пособие Б. С. Гершунского «Философия образования XXI века». В первой главе книги автор, рассматривая, в частности, проблему статуса философии образования, выделяет три основных подхода к ее решению. Первый из них он связывает с предположением, что философия образования «есть по сути своей *прикладная философия*» [7, с. 92]. Второй подход ставит «под сомнение целесообразность развития философии образования как самостоятельной области научных знаний. Достаточно, оказывается, решать все сложнейшие вопросы философского характера в рамках методологии педагогики или общей педагогики» [7, с. 96]. И наконец, третий подход, к которому склоняется сам Б. С. Гершунский, приводит к рассмотрению «философии образования как полноценной междисциплинарной (интегративной) отрасли научных знаний» [7, с. 98].

Как видим, Б. С. Гершунский, по существу, придает философии образования научный статус. Однако возражения вызывает не только это, но и стремление Б. С. Гершунского преодолеть разрушительный, по его словам, «разрыв между *знанием* и *верой*». При этом он считает, что только «образованию посылно поистине историческая роль в спасительной интеграции и гармонизации *Знания и веры...*» и таким путем вернуть «Человеку понимания *смысла его жизни*» [7, с. 23–24].

Возлагая на образование «функцию *мировоззренческого синтезатора* знания и веры», Б. С. Гершунский желает «тем самым вернуть людям веру в смысл собственной жизни». Он называет эту функцию не иначе, как вероформирующей функцией образования, возводя само образование «в ранг некой *«светской религии»* будущего, признающей примат научного мировоззрения, гармонии знания и веры над иррациональным, мистическим восприятием действительности» [7, с. 4; 8, с. 187].

Теперь о том, почему приведенные рассуждения Б. С. Гершунского вызывают, мягко говоря, недоумение. Во-первых, никакого раскола или разрыва между знанием (если речь идет именно о философском и научном знании) и верой не происходило, и не могло происходить в принципе, хотя бы потому, что они изначально не были единичными, не составляли не-

костей целостности, которая затем распалась, а появились, то есть исторически формировались, как принципиально разные по своим источникам, содержанию и предназначению способы освоения действительности. Что же касается «интеграции и гармонизации» знания и веры, то человечество имело несчастье однажды постичь печальный опыт их «гармонизации» в средневековой Европе, когда философия и вместе с ней научное знание были полностью подчинены вере и, таким образом, низведены до уровня «служанки теологии». Во-вторых, если можно в принципе говорить о *понимании* смысла жизни, тогда совсем не ясно, почему мы должны еще уверовать в него. Говоря более определенно, вера, трактуемая именно как вера человека (людей) в смысл собственной жизни, становится просто излишней в том случае, если данный смысл постижим, и его можно понять, то есть рационально выразить через понятие. В-третьих, весьма проблематично говорить о *научном* мировоззрении. Нет сомнения в том, что мировоззрение может включать в себя научно установленные факты или научно выверенные идеи. Однако не менее достоверно и то, что оно не может быть сводимо только к этим фактам и идеям. Дело в том, что в свою структуру мировоззрение включает, помимо знаний, еще и *убеждения*. Оно не просто формирует некое обобщенное представление о мире и о человеке как его составляющей, но и подвергает данное представление, как и сам мир в целом или его отдельные явления, своей оценке, то есть делает их объектом таковой. Вот, собственно, почему мировоззрение состоит как из суждений о *сущем*, так и из суждений о *должном*. Между тем наука изучает и исследует мир в том виде, в каком он *существует*, а не в каком он *должен быть*. В ее задачу не входит судить о том, как устроен мир с точки зрения человека и его различных интересов и его ценностных установок: правильно или не правильно, хорошо или плохо, удобно или нет, справедливо или нет и т. д. И наконец, в-четвертых, если из религии убрать все мистическое и иррациональное, то в ней, фактически, ничего не останется. Дело в том, что мистическое и иррациональное являются существенными моментами веры в сверхъестественное; такая вера выступает, как известно, системообразующим началом (причиной или фактором) любой религии. Поэтому всякая попытка рационализировать религию (любую), будучи доведенной до конца, непременно завершается ее полным упразднением. К подобным попыткам следует отнести и все утопические проекты по созданию так называемых *светских* религий, начиная с фейербаховского. Не составляет исключения в данном отношении и идея превращения образования в «светскую религию будущего». Правда, при реализации подобной утопической идеи мы ликвидируем не только традиционную (то есть собственно) религию, но рискуем потерять и само образование.

В настоящей статье я не случайно остановился на работах Ф. Т. Михайлова и Б. С. Гершунского [7–8]. Дело в том, что данные работы достаточно адекватно отражают ту ситуацию, которая сложилась у нас в философии образования и вокруг нее. Во всяком случае, содержащиеся в этих работах представления являются характерными и типичными для многих наших авторов и их публикаций по проблемам этой сравнительно молодой сферы философского знания.

Итак, в многообразии высказанных в нашей литературе точек зрения о статусе и предмете философии образования можно, на мой взгляд, выделить две крайности. Первая из них отрицает не только формальное право философии образования на существование, но, как мы уже видели, и сам факт ее реального существования. Вторая же, напротив, не просто признает данное право, но и придает философии образования самостоятельный *научный* статус. Обе крайности исходят, как мне кажется, из далеко не адекватного представления о предмете и предназначении философии образования. Первая крайняя точка зрения воспринимает эту последнюю как прикладную науку, претендующую полностью заменить собой педагогику, выполнять все ее функции и решать ее задачи и, таким образом, занять ее место в системе современного научного знания. Следует сказать, что подобное представление о предмете и статусе философии образования сложилось именно в американской философской традиции. В данной традиции, вообще говоря, тон задает именно прагматизм, который обычно рассматривают и характеризуют как «прикладную» («практическую», но отнюдь не в кантовском смысле) философию. Под влиянием идей прагматизма и его «детища» – инструментализма (Дж. Дьюи) формируется, в конечном счете (или, по крайней мере, начинает формироваться) и американская философия образования. Поэтому не случайно, что с самого начала своего существования эта философия приобретает научно-прикладной характер и в дальнейшем ее развитие трансформируется в научно-образовательную теорию, то есть в научную теорию образовательной деятельности. Исходя из этого можно сказать, что в данной познавательной сфере происходит процесс, аналогичный тому, который проводили позитивисты: философия науки превращается в науку. Так, философия образования становится неким синонимом педагогики и, фактически, заменила ее собой. Однако в такой философии образования «философии» оказывается ровно столько, сколько «философии» в «логическом позитивизме» или «логическом эмпиризме». В действительности здесь происходит некая подмена понятий. Во всяком случае, можно утверждать, что термин «философия», который фигурирует в указанном выражении, не несет в себе традиционной смысловой нагрузки.

В свете сказанного становится понятным, почему наиболее непримиримые представители нашей педагогической науки так резко негативно относятся к философии образования. Однако превалирующее в американской философской традиции понимание предмета и статуса философии образования не дает достаточного основания для отрицания права этой молодой области философского знания на существование. Ведь, помимо американской традиции, существуют еще по крайней мере две богатые традиции в философском восприятии и понимании образовательно-воспитательного процесса: европейская и восточная.

В то же время нельзя согласиться и со второй крайней точкой зрения, согласно которой философия образования обращается в самостоятельную «область научных знаний», пусть даже и междисциплинарных. Дело в том, что подобный взгляд придает философии научный статус, которым она не обладает и обладать не может. Философия вообще представляет собой, на мой взгляд, форму вненаучного знания. Она отличается от науки

как по предмету, так и по методам и функциям. Но будучи отличной от науки, она может в лучшем случае лишь взаимодействовать с ней. Однако сам факт реального взаимодействия между философией и наукой свидетельствует о существовании между ними не только *различия*, но и *тождества*. Однако данные различие и тождество носят диалектический характер, так как они присущи двум разным типам одного и того же рационального знания. Философия – это *рационально-спекулятивное* (умозрительное) знание, а наука – знание *рационально-экспериментальное*. Вот, собственно, почему нельзя, в частности, абсолютизировать тождество между философией и наукой и, таким образом, возвести философию в ранг науки, предать ей статус научности, словом, превратить ее в науку.

Вместе с тем, следует подчеркнуть и то, что философия не является (и не может быть по определению) типом прикладного знания. Ей не присуще выполнение узколокальных прикладных функций. Она не решает частных проблем и не дает каких-либо конкретных рекомендаций («рецептов») для решения практических задач повседневной жизни. Как наиболее развитая историческая форма мировоззрения, философия исследует и решает *общие* проблемы бытия (в том числе и человеческого) и познания, *не вдаваясь* при этом в какие-либо *частные* подробности.

Исходя из сказанного, можно заключить, что философия образования в принципе не может быть наукой. Она не представляет собой собственно образовательной теории и не относится к собственно педагогическому знанию. Она далеко не является ни прикладной наукой, ни наукой теоретической. Вот почему она никак не может представлять какую-либо угрозу педагогической науке и ее существованию, а следовательно, и никак не может покушаться на самобытность, самостоятельность и самодостаточность педагогики как специальной сферы или конкретной области научного знания.

Философия образования, на мой взгляд, имеет своим предметом образование именно как аспект, как *форму человеческого существования*. Точнее, она изучает и исследует образование в его широком смысле (включая в себе и воспитательный процесс) как *способ становления индивидуального человеческого бытия*. Поэтому можно сказать, что философия образования исследует в определенном социально-культурном контексте образовательно-воспитательную деятельность под углом зрения онтологических, мировоззренческих, гносеологических вообще и логико-методологических в частности, аксиологических и иных философских представлений, которые, как известно, существенно отличаются в разных философских системах. Именно так плюрализм философского знания проецируется, в конечном итоге, и на философию образования, которая поэтому *не может быть единообразной* ни по своей форме, ни по своему содержанию. Это значит, что философия образования не может существовать иначе как в самых различных формах, выражающих собой самое разнообразное содержание. Следовательно, она непременно должна отражать и воспроизводить собой многообразие философских представлений. Поэтому было бы правильнее говорить не о философии, а о философиях образования. И в самом деле, можно, в принципе, сконструировать столько



философий образования, сколько существует философских направлений, течений и школ. Так, например, можно говорить о прагматической, марксистской, экзистенциалистской или же какой-либо другой философии образования. Следовательно, как нет и не может быть единой общепризнанной философии вообще, так не существует (и не может существовать в принципе) единой общепризнанной философии образования. Вот, собственно, почему мне кажется бесплодной любая попытка конструировать некую единую общепризнанную глобальную, или мировую, философию образования. Приходится говорить об этом потому, что подобные попытки предпринимаются и у нас [9].

В структурном плане философию образования можно представить как некий синтез философских идей, педагогических принципов и других обобщений результатов изучения и исследования образования и воспитания отдельными науками, осуществленный с учетом конкретных социально-исторических и культурных условий. В силу этого ей в лучшем случае можно придать лишь статус междисциплинарного знания. Вместе с тем, необходимо заметить, что в качестве формы такого знания философию образования следует считать неким симбиозом между философией и наукой, но отнюдь не направлением в собственно научном знании. Следовательно, и указанный статус философии образования не дает какого-либо основания полагать, что она может претендовать на место педагогики (или какой-то другой науки, изучающей образовательно-воспитательную деятельность) в системе современного научного знания и полностью (или же частично) заменить ее.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Чуринов Н. М.** Философия образования и стандарты теоретического мировоззрения // Философия образования. – 2002. – № 5. – С. 48–50.
2. **Рубанцова Т. А.** Философия образования и постмодернизм // Философия образования. – 2001. – № 1. – С. 58–62.
3. **Наливайко Н. В.** Философия образования как методологическая основа анализа образования // Философия образования. – 2007. – № 1(18). – С. 213–220.
4. **Амильбуру Мария Г., Руиз-Корбелла М.** Философия образования и компетентностное образование в контексте европейского высшего образования // *Philosophy of education*. – 2011. – N 4(37). – P. 5–16.
5. **Михайлов Ф. Т.** Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 92–118.
6. **Философия образования : круглый стол** // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 3–28.
7. **Гершунский Б. С.** Философия образования XXI века : учеб. пособие. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 512 с.
8. **Гершунский Б. С.** Образование как религия третьего тысячелетия. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 128 с.
9. **Савицкий И. П.** О философии глобального образования // Философия образования для XXI века. – 1992. – № 1. – С. 9–18.

Принята редакцией: 30.01.2013