

# История и философия отечественного народного образования

## Главы из книги (в сокращении)

*Николай Русланович Сидоров,*

*руководитель структурного подразделения ГБОУ СОШ № 1494 города Москвы,*

*кандидат психологических наук*

• философия образования • субъекты деятельности в сфере образования: государство, гражданское общество, индивиды • позиция субъектов: инвестор, заказчик, потребитель •

### Общие вопросы философии образования

Первый вопрос, на который необходимо получить ответ, таков: можно ли считать, что есть такая специальная сфера научного знания — философия образования? Однозначно положительный и безусловный ответ на него дают не все. Б.С. Гершунский зафиксировал существование трёх подходов к определению статуса философии образования:

- 1) философия образования понимается как приложение тех или иных философских систем к феномену образования;
- 2) философии образования не существует и не должно существовать вовсе, поскольку уже есть теория и методология педагогики;
- 3) философия образования есть, и она есть отдельная самостоятельная научная дисциплина, отличная от других научных дисциплин.

Сам склоняясь к третьему подходу, учёный пишет: «Философия образования... это вполне самостоятельная область научных знаний, фундаментом которых являются не

столько общефилософские учения, обращённые к образованию (хотя и они, конечно, должны учитываться), сколько объективные закономерности развития собственно образовательной сферы во всех аспектах её функционирования»<sup>1</sup>.

Того же мнения, что и Б.С. Гершунский, придерживается Н.В. Наливайко. Она считает, что такое сложное явление, как сфера образования должно быть осмыслено на высоком уровне обобщений с выработкой категорий, адекватных онтологическому и аксиологическому аспектам образования. Теоретическая педагогика для решения этой задачи не подходит, поскольку вопросы о смысле и предназначении образования, его ценностях и взаимосвязях с государством и обществом выходят за границы предметного поля педагогики в принципе. Такого рода рефлексия есть задача для самостоятельной научной дисциплины — философии образования. «Философия образования является междисциплинарной, интегративной наукой, аккумулирующей знание многих других наук (экономики, этики, эстети-

<sup>1</sup> Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). — М.: Совершенство, 1998. С. 89.

ки, физиологии, культурологи, права, психологии, педагогики и других) в их обобщённом, концептуальном виде»<sup>2</sup>.

Философия образования в статусе особенной научной дисциплины приобретает свой собственный объект и предмет исследования, базируется на определённой методологии и оперирует специфическим категориальным аппаратом, имеет взаимосвязи с другими научными дисциплинами.

В связи с этим мы считаем, что объектом философии образования является образование как исторически сложившийся социальный институт постоянного системно организованного воспроизводства индивидов в качестве носителей культуры. Предметное поле философии образования составляют следующие моменты: образование как социальная практика и сфера человеческой деятельности; образование как феномен культуры; образование как фактор социализации. Каждый из этих моментов может стать предметом философии образования, если к нему возникнет интерес у исследователя. То есть надо говорить о многоаспектности объекта нашей отрасли знания, и каждый из этих аспектов играет роль предмета исследования.

Методологическую базу философии образования составляют:

- 1) принцип культурно-исторической обусловленности процесса развития и функционирования системы образования;
- 2) понимание необходимости образования как способа разрешения многоплановых социально-государственных и индивидуально-социальных противоречий;
- 3) преодоление многообразия конкретных форм организации институализированного образования ради выявления общих закономерностей постоянного воспроизводства системы.

Философия образования является инструментом познания и осмысления известной части социальной реальности, постоянно

находящейся в процессе своего исторического развития. Этот инструмент бу-

дет тем точнее, чем корректнее он будет оперировать специфическими философскими категориями. В этом смысле связь философии образования с определёнными системами классической философии оказывается необходимой. Но здесь важно соблюсти их соотношение. Если мы рассматриваем феномен образования только лишь в контексте тех или иных философских систем, то мы думаем о дальнейшей разработке этих систем, но не о разработке философии образования самой по себе. Сфера отечественного народного образования настолько сложна, многообразна и интересна, что заслуживает собственной системы философии.

В этой связи представляется возможным говорить о *метафизике* и *онтологии* философии образования. Здесь под метафизикой понимаются объективно необходимые причины возникновения и существования образования, его постоянного воспроизводства, а под онтологией — моменты, без присутствия и бытия которых образование лишается своей сущности.

Признание философии образования самостоятельной научной дисциплиной позволяет поставить вопрос о её собственной истории. Этот вопрос актуален, поскольку в специальной литературе тиражируется тезис об относительной «молодости» философии образования. И многие авторы, вне зависимости от своей исходной методологической позиции, придерживаются мнения, что в отечественной традиции философия образования возникла лишь с начала 90-х годов XX века. С этим утверждением не хочется соглашаться. Нужно признать, что в отечественной литературе *термин* «философия образования» действительно стал привычным относительно недавно, но только *термин*: сама философия образования сформировалась много раньше, и к разработке её весьма специфической проблематики «приложили руку» многие выдающиеся деятели.

В истории отечественной культуры было множество людей, чьими усилиями создавалось и само образование, и философия образования, даже если такой термин был им неизвестен. Первым лицом в длинном списке деятелей надо назвать Екатерину II: она сформировала свою концепцию фило-

<sup>2</sup> Наливайко Н.В. Философия образования: формирование концепции. — Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. С. 54.

софии образования, которая была реализована во многом усилиями самой императрицы и определила направление развития институализированного отечественного народного образования на десятилетия вперёд.

Философия отечественного народного образования начала складываться на пару сотен лет раньше, чем это принято считать сейчас, хотя и под другими названиями. Особенно интересным в этом отношении был XIX век. В этой связи надо вспомнить С.С. Уварова и его образовательную концепцию официальной народности, обозначенную формулой «Самодержавие. Православие. Народность». Кроме того, он первым из официальных руководителей системы рассматривал учреждения образования не только как места, где осуществляется профессиональная деятельность педагогов, но и как сферу управляемой самостоятельности учащихся<sup>3</sup>.

Взгляды Л.Н. Толстого на народное образование трудно охарактеризовать иначе как философские. Вообще последние годы XIX столетия и первое десятилетие XX были чрезвычайно богаты на литературу в сфере философии образования: М.Ф. Владимирский-Буданов и С.И. Миропольский, В.И. Чарнолуский и Г.И. Фальборк, И.А. Алёшинцев и Н.Н. Новиков, другие авторы. Надо подчеркнуть особо, что ими ставились вопросы организации образования как социальной системы, а не вопросы педагогики.

В те же годы отчётливо проявились две линии в философии образования: одна линия вопрошания и рефлексии, вторая — оправдание господствующей идеологии и обоснование политики. Обе они были продолжены и в последующие десятилетия. Их противостояние прослеживается при решении многих вопросов. Так, в одном случае всеобщее начальное образование понималось как условие поднятия общего культурного уровня населения и формирование самосознания каждого конкретного человека, в другом — как основа качественного улучшения производительных сил государства. Одни признавали лучшим решением свободный выбор образовательной траектории, другие — строгую стандартизацию на всём пространстве

империи. По сути, основным пунктом противоречий был вопрос о миссии школы: либо «развитие человека самого по себе», либо обучение «для государственной пользы». При условии государственного финансирования народного образования выбор не очевиден.

После октября 1917 года государственное строительство и народнохозяйственная деятельность осуществлялись уже на иных принципах. Идеологической базой этих новых принципов был марксизм — «единственно верное учение». Нарком просвещения, правда, сокрушался, что в работах К. Маркса нет указаний на то, как в рамках его философии ставить дело народного образования. Одновременно за границей выходят работы эмигрантов С.И. Гессена и В.В. Зеньковского по проблематике философии образования *русской* школы. В Советской России они не были востребованы и никак не повлияли на развитие теории и практики отечественного образования. П.Г. Щедровицкий пишет: «Экстремальные условия революционного переворота 1917 года привели к тому, что практически все интеллектуальные силы России вынуждены были обратиться к педагогическому труду: это было единственное легальное — во всяком случае, до 1936 года — занятие для интеллектуала... Не имея возможности реализовать свои концепции в непосредственной практике обучения в достаточно широких масштабах (сначала по чисто организационным, а затем по идеологическим причинам), эти люди оказались вытесненными в особую маргинальную область — область, которую мы сейчас бы назвали философией образования»<sup>4</sup>.

Надо иметь в виду, что во второй половине XX века страна жила под знаменем марксизма-ленинизма, под руководством Коммунистической партии, и никакая другая философия, кроме диалектического и исторического материализма, не имела шансов не только на распространение, но и на манифестацию. Даже философия образования. По этой причине авторы книги «Философско-психологи-

<sup>3</sup> Уваров С.С. Десятилетие министерства народного просвещения 1833–1843. — СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1864.

<sup>4</sup> Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. Рига, Педагогический центр «Эксперимент», 1993. С. 4-5.

ческие проблемы развития образования» А.С. Арсеньев, Э.В. Безчеревных, В.В. Давыдов и другие подверглись серьёзному прессингу<sup>5</sup>.

Все эти люди занимались философией образования, которой, по мнению других людей, не существовало вплоть до 90-х годов XX века.

После разрушения монополии компартии СССР на руководство социальными процессами и гуманитарными исследованиями сразу же появилось огромное количество работ, позиционируемых их авторами как работы в сфере философии образования. Надо сказать, что это были очень разные во всех отношениях работы. В том числе встречались тексты, мягко говоря, странно-ватые.

*«...Мы ещё заморожены ценностями и смыслами этой эпохи [Новое время — Н.С.]. Нам трудно расстаться с принципом «человек — мера всех вещей», хотя человечество в лице своих ведущих мыслителей осознало, какая опасность таится в таком подходе. История показывает, что как только подобный принцип побеждает в обществе, народе, государстве, так эти социальные институты распадаются. Становясь самодостаточной, распадается и личность, исповедующая этот принцип...»<sup>6</sup>.*

*«Следует подчеркнуть опасность ориентации учащихся на самореализацию — утопический лозунг Возрождения, попытки реализации которого завели человечество и саму личность в тупик, в шизофреническую расщелину. ...Ориентация на самореализацию личности приводит к обеднению внутреннего мира индивида, к бездуховности и, как следствие этого, эгоизму,*

*противоречиям с окружающим миром, людьми, семьёй, социальными группами. В конечном счёте, это приводит к гибели личности, индивида, человека...»<sup>7</sup>.*

<sup>5</sup> Философско-психологические проблемы развития образования. — М.: ИНТОР, 1994.

<sup>6</sup> Пищулин Н.П., Огородников Ю.А. Философия образования. — М.: Центр инноваций в педагогике, 1999. С. 67.

<sup>7</sup> Там же. С. 99–100.

<sup>8</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995.

Анализ текстов, написанных в русле философии образо-

вания, позволяет уточнить границы предметного поля нашей дисциплины.

В своей работе «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» С.И. Гессен прежде всего исследует соотношение понятий «культура», «образование», «философия» и делает вывод об их теснейшей взаимосвязи<sup>8</sup>.

Так, культура есть деятельность, разворачивающаяся на протяжении всей человеческой истории, и она направлена на достижение целей, обладающих самоценностью, то есть не обусловленных непосредственной необходимостью решения задач утилитарного характера. Эти цели не могут быть однажды достигнуты окончательно, поскольку направленная на их достижение человеческая деятельность неисчерпаема, но при этом ими определяются и образование, и философия.

Между культурой и образованием имеется полное соответствие. Точнее, задачи образования задаются целями культуры того общества, в котором образование функционирует. История показывает, что ведущая идеология отражается в приоритете той или иной системы образования, и задача всякого образования состоит в приобщении человека к ценностям (целям) культуры, господствующим в современном ему обществе. Цели культуры являются одновременно задачами образования. Из всего этого следует, что образование вводит каждого человека в культуру своего общества.

Далее С.И. Гессен рассматривает категории «свобода» и «личность» в их приложении к педагогическому процессу или, лучше, их становление в педагогическом процессе. Личностный профиль учащихся, как сказали бы сейчас, во многом определяется принципами школьного обучения, но при этом сами школьные принципы стоят в прямой зависимости от принципов жизни общества и государства. По этой причине С.И. Гессен много внимания уделяет роли государства в формировании и управлении системой институционализированного образования.

Образование институционализировано именно для того, чтобы исполнять заказ государства на формирование личности индивидов. Так, «особым образом организованный

процесс формирования индивида имеет целью не столько образование личности, сколько подготовку человека к специализированной деятельности. ...Эта цель и реализуется в процессе обучения. Воспитание же приспосабливает индивида к наличной системе социальных отношений. Формирование личности в собственном смысле слова, т.е. самоизменение индивида, оказывается сугубо частным делом каждого, побочным и чаще всего случайным результатом»<sup>9</sup>.

В этом авторы данного коллективного труда видят основное противоречие образования вообще и современного образования, в частности. Превращение человека в средство, подчинённое внешней цели (внешней целесообразности), разрушает его как личность, заставляет рассматривать его в нечеловеческой (вещной) функции. Например, если в качестве цели рассматривается производство, то человек выступает не как личность, а как рабочая сила, а в социальной группе — как носитель групповой морали. И далее предлагается: «Прежде всего, следует отказаться как от ведущей от цели приспособления человека к внешней целесообразности, к так называемым потребностям общества, в чём бы они ни выражались — в потребностях производства, экономики, управления, обслуживания и т. п. Нужно сделать целью развитие самого субъекта как личности, и тогда он сможет овладеть методом мышления современной физики как частным случаем вещного мышления, подлежащим развитию и преобразованию в зависимости от потребностей познания и действия»<sup>10</sup>.

Б.С. Гершунский рассматривает образование как ценность, как систему, как процесс, как результат — в четырёх аспектах. Он предлагает рассматривать *ценность* образования для государства, общества и личности как некоторую целостность, которая сплачивает и укрепляет образование. В качестве *системы* образование включает в себя подсистемы: финансовую, материально-техническую, кадровую, правовую, научно-методическую, информационную и другие. Образование как *процесс* есть, в конечном итоге, формирование менталитета личности, социальной общности, всего социума. В качестве *результата* образования надо принять последовательную цепоч-

ку: грамотность — образованность — профессиональная компетентность — культура — менталитет социума<sup>11</sup>.

Все эти обстоятельства определяют необходимость комплексного исследования феномена образования на высоком уровне обобщений, и наука, которая может выполнить такую задачу, есть философия образования. Одна важная особенность отличает подход Б.С. Гершунского: он последовательно разделяет понятия «образование» и «педагогика», и по этой причине его философия образования не трансформируется в философию педагогики, а имеет собственный объект, предмет, методы, категориальный аппарат. Педагогика — в предлагаемом им контексте — это наука о содержательных и процессуальных механизмах формирования личности. Не менее, но и не более того: понятие *образовательной* практики гораздо шире понятия практики *педагогической* как таковой и включает в себя, кроме педагогического аспекта, ещё и многие другие аспекты.

Внимательное рассмотрение соотношения понятий «образование» и «педагогика» представляется особенно важным, поскольку именно в этом вопросе наиболее вероятны *недоразумения* относительно границ предметного поля философии образования. Например, Н.В. Наливайко пишет: «Взаимоотношение философии образования и педагогики в общем смысле мы представляем как взаимоотношение стратегии и тактики, теоретических исследований и их практического внедрения»<sup>12</sup>. Такая формулировка, во-первых, помещает философию образования и педагогику *в одну и ту же плоскость*, а это означает моментальное обесценивание всех предыдущих и всех последующих разговоров об «интегративности», «междисциплинарности», «концептуальности» философии образования.

Во-вторых, представление о том, что философия образования есть теория для педагогики, отрицает право на существование са-

<sup>9</sup> Философско-психологические проблемы развития образования. — М.: ИНТОР, 1994. С. 14.

<sup>10</sup> Там же. С. 82.

<sup>11</sup> Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) — М.: Совершенство, 1998.

<sup>12</sup> Наливайко Н.В. Философия образования: формирование концепции. — Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. С. 57.

мой теории педагогики и вообще отказывает педагогике в праве быть наукой. Действительная причина этого недоразумения заключается в том, что «образование» в качестве особенной социальной конструкции (системы) и «образование» как обучение *слились в тексте, перепутались*: «Будучи специфическим видом социальной практики, самостоятельным социальным институтом, образование имеет целью обучение и воспитание людей — в первую очередь подрастающего поколения — на основе усвоения знаний, умений, навыков и самостоятельного их применения в жизни»<sup>13</sup>.

Взаимосвязь философии образования с другими научными дисциплинами определяется сущностью образования как социальной системы, организуемой властными структурами или определёнными сообществами людей с целью трансляции от поколения к поколению исторически сложившихся видов специфически человеческой деятельности; системы, трансформирующейся с течением времени. Наиболее полное осмысление этой реальности требует обращения, в первую очередь, к отечественной и всемирной историографии, политологии, социологии, культурологии.

История как научная дисциплина занимает в этом ряду первое место: без обращения к ней нельзя понять причин изменений, происходящих в сфере народного образования. Изменения эти побуждаются «духом времени», который придаёт народному образованию определённые и соответствующие себе формы. (Конечно, не сам по себе гегелевский абсолютный дух, но деятельность людей, принадлежащих своей эпохе.) Последовательность этих форм, их смена, предстают перед нами в виде истории образования, одной из сторон целостного исторического процесса. Вместе с тем, все эти формы, взятые нами рядоположенно, составляют эмпирическую основу философии образования.

Необходимость обращения к политологии обусловлена тем, что институт народного образования и просвещения является в руках государства способом опережающего

формирования внутриполитической ситуации. Значение же социологии и куль-

турологи для решения вопросов философии образования просто трудно переоценить.

Надо сказать, что все эти факторы — государство и государственная власть, внутренняя политика, дифференциация и движение социальных групп, культура в целом и человеческая деятельность как её сущностная основа — расположены «вне» и «до» образования, и в этом смысле составляют его метафизическую основу. Все эти факторы иницируют или, по меньшей мере, способствуют постоянному воспроизводству системы образования и её функционированию.

В ретроспективе образование возникает как способ решения целого ряда противоречий. Первое из них — противоречие между вектором на развитие и укрепление государства, с одной стороны, и постоянной недостаточностью ресурсов для этого, с другой стороны. Важнейшей задачей для государства является утверждение и сохранение своего суверенитета, а также осуществление экспансии в жёсткой конкуренции с другими государствами — так было со времён возникновения государственности, так есть и сейчас. С течением времени направления и формы этого глобального межгосударственного противостояния меняются, но сущность остаётся всё той же.

Одним из ресурсов, обеспечивающих такое сопротивление и такое развитие, являются граждане государства — субъекты народнохозяйственной деятельности. Продуктивность этой их деятельности стоит в прямой зависимости от их образованности, от соответствия качества и уровня их образования требованиям государства, включённого в конкурентную борьбу с другими государствами. Поэтому государство и организует народное образование, институализирует его, принимая на себя затраты на содержание системы с вытекающим отсюда правом на принятие решений по его организации.

Отрефлексированное противоречие между природным порождением человеческих индивидов и социальной формой их жизнедеятельности также снимается посредством обращения к образованию. О целях обра-

<sup>13</sup> Наливайко Н.В. Философия образования: формирование концепции. — Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. С. 79–80.

зования, организованного государством в своих интересах, часто говорят как о «внешних» по отношению к отдельным конкретным индивидам, но, тем не менее, эти цели принимаются индивидами, если последние предполагают, как минимум, оставаться законопослушными гражданами своего государства. А если смотреть немного дальше, то оказывается, что получение образования в соответствии с государственным стандартом чаще всего является необходимым условием достижения личного успеха. Таким образом, в организации образования намечается своеобразная «точка согласия»: индивиды, преследуя в образовании свои цели, вступают в его сферу добровольно, хотя и не всегда охотно, но под давлением осознаваемой необходимости.

Достижение индивидом некоторого уровня общего образования оказывается важным не только для него самого, но и для той социальной общности, в которую он непосредственно входит. «...Обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые, мобильные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, стремятся способствовать её социально-экономическому процветанию. Система образования должна готовить людей, умеющих *не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их*»<sup>14</sup>.

Образованность индивида является ценностью для него самого, для государства и для гражданского общества. Правда, цели, преследуемые в образовании каждым из этих субъектов, категорически не совпадают. Для первого — самореализация, для второго — получение ресурса, для третьего — поддержание традиций и сохранение общих ценностей. Очевидное несоответствие целей проблематизирует организацию институционализованного образования, поскольку все они, разные, обязательно должны быть учтены в едином процессе. Иначе никакого процесса не будет.

Ситуация осложняется тем, что гражданского общества, как такового, не существует, а есть только собирательное имя для

большого количества людей, населяющих огромную страну. Предполагается, что для членов гражданского общества — людей даже лично не знакомых — при общении не возникает сложностей надындивидуального характера: языковых, семантических, этических и прочих, поскольку в целом они придерживаются общих традиций и социальных норм. Но в действительности это не так: слишком разные люди составляют или составляли в прошлом так называемое «гражданское общество». Традиционно складывается, что чаще всего разных людей объединяет, во-первых, их одинаковый или близкий социальный статус и, во-вторых, общий культурный уровень. Люди «не нашего круга» в наш круг не принимаются. Об этом писал М.Ф. Владимирский-Буданов<sup>15</sup> полторы сотни лет назад и П.А. Сорокин<sup>16</sup> в начале XX века. То есть имеются объективные причины рассматривать гражданское общество как весьма сложное образование, в котором различные микросоциальные группы живут одновременно, но как бы в параллельном времени: по жизни они никак не пересекаются. Они различаются по тем признакам, которые, по идее, должны были бы объединять: групповые ценности, смыслы, традиции и так далее, включая уровень образованности.

В связи со всеми этими обстоятельствами возникает необходимость зафиксировать позицию субъектов: государства, различных социальных групп и индивидов — в их отношении к институционализованному образованию. В принципе, таких позиций может быть три: 1) инвестор образования; 2) заказчик образования; 3) потребитель образования. Эти вопросы относятся уже к онтологии образования — субъекты деятельности в образовании *есть* и, кроме того, ни в какой другой сфере они все вместе на постоянной основе так близко не сходятся в стремлении удовлетворить собственные противоречивые интересы.

*Инвестор образования за счёт собственных средств создаёт инфраструктуру*

<sup>14</sup> **Наливайко Н.В.** Философия образования: формирование концепции. — Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. С. 194.

<sup>15</sup> **Владимирский-Буданов М.Ф.** Государство и народное образование в России XVIII века. Часть 1-я. Система профессионального образования (от Петра I до Екатерины II). Ярославль, 1874.

<sup>16</sup> **Сорокин П.А.** Социология революции. — М.: Астрель, 2008.

ру системы образования, включая строительство зданий и сооружений, изготовление учебников и учебных пособий; обеспечивает финансово-хозяйственную деятельность учреждений, оплачивает труд руководящих, педагогических и технических работников; нанимает подрядчиков для проведения исследовательских и других работ.

*Заказчик образования* определяет, прежде всего, цели обучения; формирует учебный план: определяет предметные области, устанавливает номенклатуру учебных дисциплин, устанавливает продолжительность обучения в целом и по каждому предмету отдельно; задаёт критерии обученности; формулирует правила внутреннего распорядка.

*Потребитель образования* использует в своих интересах... Что?.. Если система народного образования понимается как сфера услуг, то отдельный потребитель пользуется услугами образования: преобразует собственный внутренний мир, получает предоставляемое знание, пользуется возможностью тренинга определённых умений и навыков. Корпоративный частный потребитель (семья, клан, социальная группа) получает услугу по воспитанию и обучению нового поколения членов семьи, клана, социальной группы. Отдельный случай — использование потребителем в своих интересах документа об образовании.

А вот если в роли потребителя образования выступает государство или от его имени те или иные государственные структуры, то тогда система образования понимается как производственная сфера, выпускающая в массовом порядке специфическую продукцию: индивидов, обладающих профессионально важными качествами (сертификат прилагается).

Получается, конкретная позиция отдельных индивидов и отдельных социальных групп в образовании зависит от принципиального отношения к ним со стороны государства в более широком контексте: признаёт ли государство за ними право быть субъектом социальной практики (в данном случае — практики формирования политики в сфере

образования), иметь свои потребности, не совпадающие

с государственными нуждами, громко высказывать своё мнение.

В истории отечественного народного образования бывали разные варианты пересечения этих множеств: множества субъектов деятельности и множества их возможных позиций. Чаще всего государство выступало генеральным инвестором образования и по этой причине — заказчиком и потребителем одновременно. Временами оно допускало модель соинвестирования и совместного составления заказа, а временами выступало потребителем в очень ограниченном объёме: только в отношении «казённокоштных» учащихся. В училищах купеческих корпораций исполнение государственного заказа в части учебного плана составляло меньшую долю. Вместе с тем и в прошлом, и сейчас часто возникают проекты «правильного» образования, которое должно преследовать одну только цель — развитие индивида самого по себе без оглядки на интересы общества и государства. Эти проекты являются прямым зеркальным отражением той ситуации, когда государство организовывало насильственное исключение исключительно в собственных интересах без оглядки на интересы индивида и общества. Крайности малопродуктивны. Гораздо продуктивней, когда все три субъекта деятельности в области образования находят «точку согласия».

Можно предположить, что столкновение интересов заказчиков и потребителей по большей части касается моментов *организации* образования, поскольку содержание образования в своих главных чертах остаётся инвариантным при любой форме его организации. Содержание образования практически полностью зависит от того, что М. Хайдеггер<sup>17</sup> называл «сущностный образ эпохи». Новое время, в котором мы все пребываем, породило свою особенную традицию мировосприятия, вообще иную по сравнению с предыдущими эпохами позицию человека в бытии и, следовательно, свою особенную культуру. Так вот содержание общего образования составляют базовые положения современной культуры и среди них, прежде всего, — общепринятые знаковые системы, которыми должны овладеть учащиеся. Это надо подчеркнуть особо: главные черты содержания образо-

<sup>17</sup> Хайдеггер М. Время и бытие. — М.: Республика, 1993.

вания стоят в полной и непосредственной зависимости от базовых положений современной культуры, а по причине её безграничности дидакты занимаются отбором содержания образования в соответствии с заказом.

Здесь намечается ещё одно противоречие, которое состоит в том, что жизнь индивида неизмеримо короче жизни человеческой цивилизации, и первая не в состоянии вместить в себя и малейшей доли второй, хотя при этом цивилизация и культура развиваются только благодаря усилиям конкретных индивидов, получивших образование. Не менее интересно и то, что социализированный человек пребывает в течение своей жизни в пространстве культуры, хотя *пространства* культуры — в прямом смысле слова — нет и быть не может. Тем не менее, образова-

ние представляет собой как бы преддверие культуры, само являясь при этом феноменом культуры.

При подборе содержания образования возникает одна важная проблема, и с течением времени она становится всё острее и актуальнее. Стремление должностных лиц сохранить во что бы то ни стало чистоту принципа научности общего образования (а следование этому принципу чаще всего осуществляется на уроках естественно-научного цикла) при современном состоянии естественных наук провоцирует системный *кризис педагогики*. Современная наука уже давно вышла на концепцию постнеклассической рациональности, перешагнув горизонты школьного образования, прочно стоящего на платформе классической физики, химии, биологии. И это тоже факт культуры. □

## «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА»

ЭНЦИКЛОПЕДИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА

**Журнал о секретах профессионального мастерства для учителей-предметников, учителей начальной школы и дошкольных педагогов.**

Как сделать, чтобы не педагог к детям приставал с вопросами, а они к нему? Как заставить слушать, и не только себя, но и детей — друг друга? Как наладить по-настоящему деловую и дружественную атмосферу? Как растормошить тихоню и озадачить торопыжку? Как заинтриговать детей учебным материалом? Как организовать взаимодействие с родителями? Как построить педагогический процесс, чтобы дети и учились с интересом, и собственную судьбу обретали, и поколение складывалось?

**Индекс по каталогу Агентства «Роспечать» (красный) № 82396**