

Р.К. ТУРЫСЖАНОВА

ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ (СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ)

Проблема понятийно-категориального аппарата в любой науке всегда актуальна, так как через него выражаются сущность науки, ее объект, предмет, смыслообразующие идеи. Кроме того неопределенность понятий, смешение или отсутствие терминов оставляют исследователей безоружными, лишают их надежного рабочего аппарата. В настоящее время интенсивное накопление новых фактов, выводов, вызванных изменениями в образовательной практике, повышение методологического и теоретического уровня науки, использование философских категорий и понятий актуализируют проблему разработки понятийно-терминологической системы философии образования.

Категории философии и педагогики в основном и составляют категориальный каркас философии образования. И это оправдано, т.к. философия образования сегодня только начинает выделяться в отдельное направление исследований. В этой связи М.И. Фишер справедливо отмечает: «Налицо все признаки ее становления: во многих работах видно стремление применить категории и принципы общей философии к исследованию образовательно-педагогической деятельности, хотя в этом процессе отсутствует необходимая дисциплинарная строгость и системность, а многие категории допускают неоднозначность толкования даже в рамках одной работы. Сказывается тут и состояние поиска дисциплиной своего объекта и предмета, обособления ее как от общей философии, так в определенной мере и от педагогики. Иначе говоря, незавершенность этого обособления предполагает пересечение философии образования с исходными для нее дисциплинами – философией, педагогикой, социологией, психологией, логикой, историей, культурологией и другими» [1, с. 26].

В понятийный ряд философии образования органично вписываются категории, отражающие различные стороны формирования человеческой личности. Использование инструментария, взятого из различных наук (главным образом, из философии и педагогики), оправдано его приложимостью и направленностью на решение собственно образовательных задач.

Еще Дж. Дьюи в книге «Источники науки об образовании», говоря о ее содержании, подчеркивал, что этой «науке об образовании» пригодятся любые методы, любые факты и принципы, заимствованные у любой дисциплины, которые помогут решить проблемы обучения.

Педагогические понятия «социализация», «воспитание», «образование» являются результатом познания реальных явлений, процессов. Как и отражаемые ими явления, они не остаются постоянными. Прослеживая даже в самых общих чертах их возникновение и становление, мы видим, что в этих понятиях находят отражение изменяющаяся практика воспитания и другие факторы. Основные категории педагогики известны всем с детства, при этом каждый из нас вкладывает в эти понятия свой смысл и содержание. Разные формулировки категорий «воспитание», «обучение», «образование» и др. объясняются, на наш взгляд, тем, что терминология научного аппарата педагогики пришла из житейско-бытовой среды, а жизнь и быт у каждого из нас индивидуальны. Далее, и это надо признать, сущность основных категорий и понятий педагогики постоянно меняется в силу тех процессов, которые происходят в обществе.

Важно отметить, что философия образования трансформирует педагогические категории «социализация», «воспитание», «обучение», «образование» и другие в соответствии со своей собственной спецификой и задачами. Основой такой трансформации является опора философии образования на философско-антропологический базис.

В условиях развивающегося коренного переустройства общественного организма, сопровождающегося серьезными кризисными процессами во всех сферах общественной жизни, категория «социализация» стала востребованной у представителей самых различных научных кругов: от педагогов до юристов, социологов, психологов, философов. Вызывает интерес значительный разброс мнений, как в толковании самого понятия,

так и в определении сущности этого явления. Одни авторы с энтузиазмом первопроходцев просто упраздняют воспитание и всё, что имело прежде отношение к нему, объявляют социализацией. Другие считают социализацией все стихийные, педагогически неоснащенные влияния на ребенка. «Социализация, – считают они, – понятие более широкое, чем воспитание, и вместе с тем составляет его основу. Социализация представляет многостороннее развитие личности под влиянием многообразных социальных факторов, носит стихийный характер. Воспитание как ее составная часть призвано упорядочить эти воздействия» [2, с. 50].

С научной точки зрения, социализация – это процесс становления социальной сущности человека, включения его в систему общественных отношений, формирование его в качестве субъекта общественной жизни. По сути, человек социализируется, т.е. осваивает многообразные социальные нормы и ценности, формы социального опыта, всю свою жизнь. Процессы социализации включают в себя усвоение (интернализацию) индивидом социально значимых норм, стереотипов поведения, ценностных ориентаций, обычаев, традиций, верований, знаний и т.д., одновременно освоение и создание новых норм и ценностей, соответствующих постоянно меняющимся условиям. Следовательно, «социализация личности включает в себя два вектора: преемственность – усвоение предшествующего культурного опыта, и развитие – инновационность, освоение новых стратегий социальной адаптации» [3, с. 106]. Проблема соотношения традиций и инноваций представляет безусловный научный интерес, в статье отметим лишь, что разумное соотношение ценности традиций и инноваций важно в процессе становления социальной сущности индивида.

Процессы социализации реализуются в двух основных формах: спонтанной и целенаправленной. Воспитание и образование в наиболее общем виде определяется как сфера целенаправленного развития личности, в которой процессы социализации приобретают упорядоченные формы, общественно значимые стандарты и ориентиры. Эти формы указывают на институциональную природу и социальную организацию образовательных процессов. Стандарты реализуются в тех знаниях, ценностях, нормах и способах дея-

тельности, что становятся содержанием образования. Ориентирами образования служат ожидаемые результаты, выражающиеся в конкретных социальных ролях, к которым человек готовится в процессе целенаправленной социализации.

Сфера образования не является единственным каналом социализации индивида. Сознание и способности молодого поколения формируются, в первую очередь, заданным социокультурным окружением, а не сферой образования. Средства социализации в самом общем смысле – это элементы окружающей общественной среды, которые проявляют себя на разных уровнях. Это социально-политическая жизнь общества, этнокультурные условия, демографическая ситуация, далее следуют институты социализации: семья, школа, общество сверстников, религиозные организации, средства массовой коммуникации. И, наконец, педагогическим средством социализации выступают отношения личности, все их многообразие и не поддающееся учету множество. Следовательно, «в процессах социализации следует учитывать не только контролируемые и сознательно направляемые системы воздействия общества на становление индивида, но и латентные пути социального влияния, спонтанные формы усвоения социальных норм» [3, с. 110].

Итак, термином «социализация» обозначается процесс становления индивида как общественного существа, присвоения им своей социальной сущности. Социализация понимается как усвоение индивидом социального опыта, в психологии и педагогике – это «социальное развитие».

Для философии образования существенными представляются трактовки этого термина как процесса становления личности в социуме – усвоения индивидом определенной системы ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, что позволяет ему функционировать как их члену. Трактовки, в которых оттеняется воздействие на индивида всех многочисленных и разнообразных социальных процессов, в которые он так или иначе включен, с которыми он в той или иной мере взаимодействует – выступает объектом-субъектом социальных отношений. Социальность – это то, что сближает индивидов в силу общности исторических конкретно-социальных условий их жизнедеятельности (как бы «проецирование»

социума на индивида). Личность в этой связи отражает «качество» социальности – результат активности самосознания индивида, сохранения им внутренней автономии в социальных общностях.

Всякая деятельность как основа человеческого бытия – это специфическая форма проявления активности человека. В общесоциологическом аспекте понятие «деятельность» характеризует и активность социального субъекта. В этой связи следует заметить, что некоторые исследователи ставят знак равенства между понятиями «социальная активность» и «социальная деятельность». Деятельность – это процесс реализации социальной активности, поскольку «сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем только система его деятельности» [4, с. 49]. Что касается понятия социальной активности, то мы разделяем мнение тех ученых, которые считают, что социальная активность – это проявление сущностных свойств личности в общественной жизни, т.е. в тех социальных условиях, в которых протекает ее бытие.

Основоположник научной педагогики К.Д. Ушинский первый в России взглянул на *воспитание* с философской точки зрения и увидел в нем не только вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но и глубочайший вопрос человеческого духа – «вопрос жизни». В истории человечества воспитание, как специфический вид деятельности, существовало всегда. С того момента, как человек выделился в качестве совершенно особой социобиологической сущности, у него возникла потребность в сохранении и передаче этого своего качества подрастающему поколению. Являясь врожденным, стремление воспитывать детей обретает в пространстве и во времени специфические социокультурные формы. На заре человечества воспитание было включено в поток самой жизни. В совместной жизнедеятельности среди взрослых растущий человек приучался не только к выполнению трудовых операций, но и к следованию нормам жизни в семье, племени. От рождения он впитывал присущие именно этой общности ценности, традиции, верования, образ жизни.

С усложнением жизни общества воспитание и обучение превратились в особые виды деятельности. Историко-культурный диапазон оформления воспитания как деятельности простирается от подражания (народная педагогика), имитации

(игровые формы воспитания), подавления «дикой резвости воспитанников» (И. Гербарт), до различных вариантов гуманистического (Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили) и свободного (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, А. Нейлл) воспитания.

Говоря о функции воспитания, отечественный философ А.А. Хамидов отмечает: «...привитие (в буквальном мичуринском смысле) человеку комплекса этических, юридических, политических, религиозных, эстетических и других норм, принципов, ценностей и т.д. Воспитание апеллирует не столько к мышлению человека, сколько к его чувствам, эмоциям, «к сердцу» [5, с. 20]. Не будет ошибкой сказать, что воспитание есть культивирование в индивиде человеческого.

Что придает деятельности педагога воспитательное качество? Прежде всего, эта деятельность духовно-практическая. Ее специфика заключается в том, что она одновременно обращена к миру предметному, внешнему и к внутренней, духовно-душевной сфере человеческой жизни. Воспитательная деятельность связана с преобразованием духовной сферы человека и условий его взаимодействия с окружающим миром и другими людьми. Благодаря этому, она опосредованно может влиять на изменение способа жизнедеятельности. Воспитание направлено на упорядочение активности человека, связанной с преобразованием своей ценностно-смысловой сферы. Воспитательная деятельность универсальна, она может осуществляться в любое время, в любой точке пространства. Воспитание в семье, воспитывающее обучение, внеклассная работа, дополнительное образование, досуговая деятельность, свободное общение содержат в себе человеко-созидающий потенциал.

На характер взаимодействия педагога и его воспитанников влияют особенности функционирования системы учебно-воспитательного учреждения, где они вместе находятся. Все это происходит в определенном социально-историческом культурном контексте. В результате образуется своеобразный клубок взаимодействий, являющийся моделью той или иной образовательной ситуации. Это позволяет упорядочить многообразие возможных стратегических вариантов воспитательной деятельности.

Историко-культурный анализ обнаруживает существование в воспитательном опыте чело-

вечества нескольких основных моделей воспитания. Выделяются следующие социокультурные воспитательные модели: традиционная, социально-адаптирующая, педоцентрическая, диалоговая. В рамках традиционной модели осуществляется этническое, религиозное, духовное воспитание. Социально-адаптирующая модель ориентирована на то, чтобы с помощью общественно-государственных институтов вписать воспитанников в социальный контекст. Педоцентрическая выдвигает на первый план внутренние потребности и интересы ребенка. Диалоговая обеспечивает сотрудничество участников воспитательного процесса, а все параметры педагогического процесса исходят из индивидуальных особенностей воспитанника, его интересов и потребностей.

Каждая из перечисленных моделей продуктивна в воспитательном плане. Применительно к Казахстану предпочтительно сочетание всех четырех моделей воспитания, где первая модель культивирует традиционные ценности общества, вторая – способствует скорейшей адаптации в изменяющихся социумных условиях, третья – помогает детям максимально раскрыть свои способности, а метод диалога (четвертая модель) наиболее эффективен в воспитательно-образовательном процессе.

Феномен *образования* исторически значительно «моложе», нежели воспитание, поскольку сформировался лишь на определенном этапе цивилизационного и культурного развития общества с появлением централизованных, упорядоченных способов организации обучения подрастающих поколений и специально отбираемого, фиксированного содержания.

Термин «образование» как специальное педагогическое понятие ввели в педагогику на Западе Песталоцци, в России – Н.И. Новиков. В буквальном смысле оно означает формирование образа (духовного или телесного) человека, позднее оно стало обозначать передачу и усвоение знаний. Одной из первых, кто попытался более четко определить сущность понятия «образование», была Н.К. Крупская. Указывая на существенное отличие образования от обучения, она связывала его с формирующим влиянием обучения, приобретаемых знаний, умений и навыков на личность.

А.В. Луначарский, объясняя это понятие, писал: «Наше слово «образование» как и немецкое

«Bildung», происходит от слова «образ <...> образованный человек – человек, в котором доминирует образ человеческий» [6, с. 6]. Не противоречит этой позиции точка зрения П.П. Блонского, который много сделал для научного определения основных педагогических категорий. Он говорил, что образование – это такой процесс, который требует активного отношения к себе, и лучше «не получать», а «строить», делать свое образование [7, с. 304]. Видимо, здесь ученый имеет в виду активную позицию личности к построению своего образования, своего образа. Обратим внимание и на определение, данное русским педагогом С.И. Гессеном. В «Основах педагогики» он рассматривал образование как культуру личности, процесс приобщения человека к ценностям науки, искусства, религии, нравственности, права, экономики. В этом, считал он, основа развития личности [8]. Следовательно, в 20-е годы образование понималось как процесс человекообразования.

В 30-е годы понятие «образование» эволюционировало, стало рассматриваться и как процесс усвоения человеком определенной системы знаний, обобщенных в науках о природе, обществе, человеческом мышлении, определенных умений и навыков, и как результат усвоения. Новое содержание соответствовало социально-экономическим условиям того периода, уровню развития педагогической науки, как науки о воспитании, имевшей четкую идейно-политическую направленность. Но при этом умался личностный аспект, так как цель образования виделась, прежде всего, в приобретении системы знаний, умений, навыков.

В середине 60-х годов стало очевидно, что с помощью научно-технического прогресса невозможно решить наиболее важные проблемы социума и личности, что развитие цивилизации только за счет технического роста и экономической мощи грозит человечеству непредсказуемыми последствиями. В связи с этим необходимо образование, которое влияло бы на создание общества XXI века, формирование личности, способной к проективной детерминации будущего, ответственной за него, могущей сделать свой выбор в жизни, верящей в себя и свои профессиональные способности (Б.С. Гершунский, О.В. Долженко, В.Г. Шукшинов и др.). Изложенное свидетельствует о том, что решение важных про-

блем человечества невозможно, если не изменить самого человека, его отношение к окружающему миру, а образование должно иметь направленность на создание такой личности.

Такая тенденция наметилась в 80-е годы. Учеными отмечалось, что образование – процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, умений и навыков, формирования на их основе не только мировоззрения, нравственных качеств, но и развития творческих задатков и способностей, вследствие чего школьник приобретает определенный облик (образ) и индивидуальное своеобразие (Ю.К. Бабанский, И.Ф. Харламов).

В 90-е годы XX века не только возросла роль образования в обеспечении социально-экономического развития государств, но и произошла переоценка ценностей мировой цивилизации. На первый план выдвигается новая концепция целеобразования: воспитание человека культуры, способного активно участвовать в социальном прогрессе, одновременно изменять себя и окружающую его действительность. Этому в определенной степени способствовали достижения различных наук о человеке, образовании. Они расширили представления о возможностях, цели, роли, функциях образования в развитии человека. Этим объясняется мнение американских футурологов Дж. Нэбита и П. Эбурдина о том, что самые удивительные открытия будут сделаны не благодаря развитию науки и техники, а благодаря тому, что мы по-новому оценим само понятие человека [9, с. 164].

Сегодня необходимо всем осознать, что образование перестало быть лишь педагогическим процессом, в основе которого лежат отношения обучающего и обучаемого. Образование как системный фактор преобразования общества, стало социальной жизнедеятельностью, включающей множество иных форм общения, а потому требует своего глубокого философского осмысления.

На сегодня выработано несколько подходов к определению сущности понятия «образование», его можно рассматривать как ценность, систему, процесс, результат.

С точки зрения ценностно-целевого подхода, образование рассматривается как ценность на государственном, общественном и индивидуальном-личностном уровнях. В настоящее время при-

оритет отдается индивидуально-личностным ценностям, поскольку именно они во всем их многообразии проецируются на плоскость государственных и общественных образовательных ценностей.

Системный подход позволяет анализировать образование как систему. Понятие «система» в современной философии рассматривается как единство, состоящее из взаимозависимых частей, каждая из которых приносит что-то конкретное в уникальные характеристики целого. Опираясь на кантовскую характеристику целостности, применительно к системе образования можно сказать: причина, смысл и цель существования каждого элемента системы заключается в самой системе, а система живет в элементах, ее составляющих. Это живое соотношение, выполняемое присущей системе силой развития, составляет отличительный признак систем от не-систем. Чем система совершеннее, тем менее самостоятельны ее структурные элементы, тем более элементы принадлежат системе, а система своим элементам.

Различные социальные системы, образовательные в том числе, относятся к открытым системам, поскольку они динамично взаимодействуют с внешней средой. Начиная с эпохи Просвещения, образование воспринималось как строго структурированная система.

С точки зрения процессуального подхода, образование – это процесс интеллектуальной, педагогической (воспитательной), экономической (коммерческой), производственной, финансовой, управленческой, организационной, правовой и воспроизводственной деятельности. Профессор А.А. Хамидов в этой связи отмечает: «Процесс образования человека носит онтологический характер, т.к. затрагивает не только сознание человека, но и его бытие. Процесс образования захватывает всего человека, все его уровни и все мироотношенческие модальности. Человек образуется, а не только образовывается, получает образование. Человек учится способу быть и лишь в этом контексте также и знать» [5, с. 19].

С позиций результативного подхода, образование – это результат деятельности: факт присвоения личностью, обществом, государством и даже цивилизацией всех ценностей, созданных в процессе образовательной деятельности сферой образования. Результатом образовательного про-

цесса должно стать не знание само по себе, а знающий человек, личность.

Понятие «образование» как ценность, система, процесс, результат рассматривается не только в пространственном измерении, но и во временном измерении с учетом особенностей их функционирования в прошлом, настоящем и предполагаемом будущем. Таким образом, все вышеперечисленные подходы к понятию «образование» и его сущности позволяют нам сделать вывод о том, что, сфера образования является достаточно сложным, полифункциональным явлением.

По своей сущности и генезису образование изначально является общественным институтом, основной общественной функцией, которую выполняет коллективное сообщество людей по отношению к отдельным индивидам, составляющим это сообщество. Созидательное влияние сообщества на своих членов состоит в активном стремлении «образовать» каждое новое поколение индивидуумов в соответствии с господствующими в данном сообществе представлениями и ценностями. Возьмем ли мы в качестве сообщества семью, социальный или профессиональный класс, расу, народность или государство - образование в любом из них является отражением и выражением активного процесса осознания необходимости стереотипа, стандарта, которому в идеале должен соответствовать каждый индивид.

Рассмотрение образования в аспекте «образование в системе общественных институтов» обосновывает его включение в исторический социально-культурный процесс – в систему исторически сложившихся институтов общества, организующих экономические, политические, правовые, нравственные и иные отношения. В научной литературе соответственно различают институты экономические, политические, правовые, действующие в духовной области и т.д., объединяемые термином «социальный институт». Воспитание и образование рассматривают в ряду фундаментальных социальных институтов, таких как собственность, государство, семья, производственные ячейки общества, наука, средства массовой коммуникации и др.

В современном обществе отмечаются следующие принципиальные для образовательной политики изменения. Ранее доминировавшие социально-экономические структуры все более

«теснятся» культурно-историческими, возрастает роль культуры в качестве способов и результатов многосторонней деятельности человека в современном мире. На индивидуальном уровне общественной жизни также намечаются серьезные и перспективные тенденции. Индивид постепенно перестает быть преимущественно объектом воздействий государства, других социальных институтов, он обретает права и возможности обустроить свою жизнь так, как считает нужным. Хотя институциональная среда продолжает оказывать влияние на индивида, однако он все более проявляет себя как субъект своих взаимоотношений с властью, контролирует в некоторой степени влияние других институтов. Все более возможной для индивида становится свобода самореализации, приобретения «индивидуализированной многомерности». Такие социально-культурные перемены – результат новых установок в общественном сознании: на человека как высшую ценность, на его суверенность, свободу, творчество. Можно утверждать, что уровень социальности и культурности общества определяется уровнем социальности, индивидуальной культуры его членов.

Все более ясно осознается и то, что бытие в духовной культуре - путь к становлению и развитию собственной индивидуальности, индивидуальной культуры человека. В этой связи Б.С. Гершунский пишет: «Образование – это не только и даже не столько трансляция информации (пусть даже самой ценной, самой полезной для становления личности), не только и даже не столько апелляция к интеллекту (хотя отрицать это вообще было бы просто бессмысленно), сколько апелляция к чувствам, к индивидуально неповторимому внутреннему миру человека, к его мироощущению, мировосприятию, мировидению» [10, с. 342].

Следовательно, цель образования как социокультурного института должна быть переориентирована: его культурная функция должна стать приоритетной, соответствовать новым позитивным тенденциям социально-культурного развития, ориентироваться на культурные доминанты современности, такие, как антропоцентризм и демократизм, гуманизм и духовность.

Вечной проблемой образования как социокультурного института является определение его содержания, адекватного его функциям, стоящего

на уровне современного научного, технического, культурного развития. Традиционно содержание образования опирается на науку, на учебные предметы, базируется на представлениях об универсальности и объективности научных знаний, а учебный процесс ориентирован в основном на репродуктивную познавательную деятельность. Ныне нужна нацеленность на принципиально иные подходы – растить молодых людей, готовых в будущем к плюрализму мнений и позиций, способных к развитию экономики и технологии на «всеобщих началах справедливости и сохраняющей экологии». В педагогике и дидактике это идеи об индивидуализации и дифференциации, проблемности и интегративности, исторического и логического пути развития научного знания, ценностного отношения к учению, науке. Образование должно приобретать, как никогда ранее, нацеленность на развитие, «образовывание» человека, что соответствует современной общественно-культурной ситуации, тем позитивным процессам, которые происходят в мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фишер М.И. *Философия образования и комплексные исследования образования // Вопросы философии. 1995. № 11.*
2. Воспитание на переходном этапе (Материалы «круглого стола») // Советская педагогика. 1991. № 10. С. 45-55.
3. Айдарбеков З.С. *Казахстанская молодежь: ценности, приоритеты, стратегии самоопределения.* – Алматы: Исламнур, 2008.
4. Аженов М.С., Шабельников В.К. *Философия личности.* – Алматы, 2001.
5. Хамидов А.А. *Мировоззренческие основания концепции трансформации образования // Трансформация системы образования: взгляд философов.* – Институт философии и политологии МОН РК, 2000.
6. Луначарский А.В. *О воспитании и образовании.* / А.В. Луначарский; под ред. А.М. Арсеньева / – М.: Педагогика, 1976.
7. Блонский П.П. *Избранные педагогические сочинения.* – М., 1961.
8. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию.* – М., 1995.
9. Нэбит Дж., Эбурдин П. *Что нас ждет в 90-е годы.* Мегатенденции: год 2000. Пер. с англ. – М.: Наука, 1992.
10. Гершунский Б.С. *Философия образования.* – М.: Флинта, 1998.

Резюме

Білім беру философиясының категориялары негізінен бұл философия және педагогика категориялары, өйткені білім беру философиясы бүгін ғана жеке ғылым ретінде бөлініп шыға бастады. Мақалада адамдың тұлғаның қалыптасуының әртүрлі жақтарын бейнелейтін «социализация», «тәрбие», «білім» деген педагогикалық ұғымдарға әлеуметтік-философиялық талдау беріледі.

Summary

The categorical conceptions of the philosophy of education came from the general philosophy and the education science, because the philosophy of education today is on formation stage. This article is about social-philosophical analysis of some teacher conceptions, that are reflect the individual human formation.