Философия образования: ретроспектива и методологические подходы

С. С. Никитина¹, С. Н. Панкина²

¹ Академия управления Министерства внутренних дел РФ, Москва, Россия

² Национальный исследовательский университет «МИЭТ», Москва, Россия

s.s.nikitina@inbox.ru

Философия образования рассматривается как наиболее эффективная теоретическая основа изменений в сфере образования, создающая условия для наиболее полной реализации духовного потенциала человека. Прослеживается история обособления философии образования от самой философии, этапы складывания ее понятийно-категориального аппарата и становления ее институциональных форм. Анализируются основные направления развития философии образования в мире и в России, приводится обзор творческого наследия выдающихся деятелей науки, определивших ее проблемное поле. Выделены две основополагающие функции современной философии образования.

Ключевые слова: образование; системные основания философии образования; институционализация философии образования; развитие личности.

Philosophy of Education: Retrospective and Methodological Approaches

S. S. Nikitina¹, S. N. Pankina²

¹ Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, Moscow, Russia

² National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russia

s.s.nikitina@inbox.ru

The authors consider philosophy of education as the most effective theoretical basis for changes in the field of education, laying the groundwork for the individual's ultimate self-fulfillment. They trace back history of philosophy of education's setting apart from philosophy itself, the stages of the formation of its conceptual and categorical framework and of its institutional organization. The authors did analyze principal directions of philosophy of education development worldwide and in Russia, giving a survey of creative legacy of prominent philosophers who defined its problematic field. The authors have marked out two key functions of contemporary philosophy of education.

Keywords: education; systemic foundations of philosophy of education; institutionalization of philosophy of education; personal development.

Образование во все времена было объективно необходимым условием формирования личности, развитой в профессиональном, духовном и общекультурном

отношениях. Безусловно, любая личность характеризуется способностью к саморазвитию, самообразованию, но ее жизненное самоопределение, профессиональное,

гражданское и нравственное становление в различные исторические эпохи имеет свои особенности, в значительной мере обусловленные изменениями в системе образования. По мнению авторов настоящей статьи, наиболее эффективной теоретической основой таких изменений образования как сложной системы цивилизационных ценностей всегда выступала и выступает философия образования, поскольку именно она закладывает механизм саморазвития и в максимальной степени развертывает в каждом человеке его внутренний духовный потенциал.

Философия образования как относительно самостоятельная отрасль философского знания, связанного с исследованием общих закономерностей образования в его историческом и социальном контекстах, сформировалась не сразу. В истории ее становления обычно выделяют три этапа:

а) предыстория философии образования (от древнегреческой философии до конца XVIII в.);

б) протофилософия образования (начало XIX — середина XX в.);

в) философия образования в ее институциональной форме (со второй половины XX в.) (подробнее см.: [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]).

На каждом из этих этапов в различных философских и педагогических школах и системах шел непрерывный поиск основополагающих идей развития творческих способностей, этического и эстетического мировосприятия, духовного становления человека. Отдельные идеи, носящие непреходящий характер, используются в образовательном процессе до наших дней. К таковым следует отнести идеи древнегреческих философов, видевших в образовании особый жизненный смысл, только и способный воспитать человека благопристойного [9, с. 32]. Так, Платон [10, с. 126] и Аристотель [11, с. 376] отмечали, что все люди по своим способностям, наклонностям, интересам разные, и потому одно и то же образование не может подходить для всех — каждому человеку нужно помочь развить лучшие духовные качества, в силу чего должно быть гарантировано обучение,

взращающее нравственные гуманистические начала и наилучшим образом готовящее к совместной жизни в обществе.

Особую значимость учета индивидуальных особенностей личности в обучении и воспитании подчеркивали М. Монтень, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер, утверждая, что процесс обучения состоит не столько в передаче знаний и банальных истин, сколько в научении самостоятельному размышлению и выработке самостоятельных критических суждений, способствующих приобретению личного жизненного опыта на основе гуманистических ценностей. Точно так же в мировоззренческих системах И. Канта, Г. Гегеля, И. Г. Гердера, Дж. Дьюи неоднократно подчеркивалась мысль о том, что образование должно формировать знания, способствующие утверждению в обществе гуманистических целей (подробнее об этом см.: [12; 13; 14, с. 107; 15; 16]).

Современное понимание образования зародилось в конце XVIII в., когда неогуманисты, в противоположность просветителям, начали представлять его в качестве «общего духовного процесса формирования личности» [17, с. 7—10]. В XX в., особенно в период актуализации выхода из кризисных явлений, затронувших практически все сферы мировой общественной жизни, сложились новые подходы в теории и практике образования. Одновременно шло переосмысление понятия «философия образования». Если в первой четверти XX в. большинство философов и педагогов во главе с родоначальником философии образования англо-американским философом Дж. Дьюи выдвигали на первый план демократические преобразования в образовательной среде, то к середине века спектр целей значительно расширился, особенно после создания в Колумбийском университете США (1941 г.), а затем и в Европе (Великобритания, 1965 г.) *обществ по философии образования*. Одной из наиболее важных задач эти общества считали преодоление разнородности исходных принципов и подходов к обучению и воспитанию в различных педагогических теориях и концепциях, а также разработку фундаментальных принципов

освоения теоретического знания на основе аксиологического подхода. Пропаганда своих идей, широкая организационная и издательская деятельность обществ (формирование специализированных кафедр, выпуск учебников, справочников, научных журналов, междисциплинарных учебных программ по философии образования) и создававшихся под их влиянием ассоциаций философов и педагогов способствовала определенному обособлению философии образования от самой философии. На основе рефлексии содержания образования предлагалось построение новой его системы с новыми идеалами и целями, отражающими альтернативные подходы к главному субъекту образования — личности (чему во многом способствовало введение в университетах США, Канады и некоторых других стран самостоятельных учебных курсов по философии образования). Институциональная форма философии образования предостерегала от ограниченного, суженного понимания образования лишь как института подготовки будущего специалиста-профессионала с рациональным типом мышления, но весьма смутными представлениями о современном мироустройстве и его актуальных проблемах, предопределяющих перспективы социального развития в целом.

Несмотря на некоторые различия в национальных образовательных системах, в философии образования второй половины XX в. явственно просматривались два вектора: эмпирико-аналитический и гуманитарный. Первый был ориентирован на научные исследования в области теоретического педагогического знания на основе позитивистских идей, второй — на гуманистическую интерпретацию отдельных философских направлений (идеализм, экзистенциализм, философия жизни и др.).

Возникновение *аналитического направления*¹ в философии образования было тесно связано с исследованиями

понятийно-категориального аппарата, используемого в образовательной среде, особенно в контексте содержания таких понятий, как «обучение», «воспитание», «образование» и т. п., структуры и статуса педагогического знания на основе принципов логического позитивизма.

Критико-рационалистическое направление базировалось на принципах критического реализма К. Поппера и его идее «открытого общества» и «открытого образования». В частности, утверждалось, что обращение к опыту как единственному критерию истины в данном случае ущербно, поскольку лингвистическая семантика не может дать исчерпывающего понимания сути образования. Главный упор это направление делало на формирование критического мышления обучающихся и демократизацию образовательного процесса в целом.

Исходными принципами *гуманитарных философских направлений в философии образования* служили философский идеализм XIX в. (Ф. Шлейермахер, Г. Гегель), философия жизни (В. Дильтей, Г. Зиммель), экзистенциализм (С. Кьёркегор, Э. Гуссерль), несколько позднее — философская антропология. Но и здесь гуманистический смысл образовательного процесса стоял на первом месте. Следует отметить, что для всех этих направлений характерно отношение к образованию как к двустороннему процессу взаимодействия обучающего и обучаемого, с самостоятельной критической рефлексией последним всей совокупности смыслодействий в ходе образовательного процесса.

Выделение внутри гуманитарной философии образования отдельных относительно самостоятельных направлений связано с их смысловой спецификой. Так, *экзистенциально-диалогическая философия образования* этот смысл усматривала в межличностных взаимодействиях, в системе коммуникативных отношений «Я — Ты», по мнению

¹ Собственно аналитическая философия образования возникает в начале 1960-х гг. в США и Великобритании. Эмпирико-аналитическая традиция в философии образования использовала понятия и методы бихевиоризма, гештальтпсихологии, психоанализа, а также кибернетический подход к психике человека. В конце 1970-х гг. аналитическая философия образования перешла от принципов логического позитивизма к принципам философии лингвистического анализа, к аналитике обыденного языка (прежде всего к философии позднего Л. Витгенштейна), подчеркивая роль «языковых игр» и семантики в образовании (подробнее см.: [18]).

ее сторонников, только и развивающих личность; тогда как *критико-эмансипаторское направление*, унаследовавшее основные идеи Франкфуртской школы («негативная диалектика»)², наоборот, выступало противником школы как социального института, внутри которого «царствует» жесткая дисциплина и различного рода манипуляции со стороны педагога, сводящие на нет творческий потенциал обучающегося. В связи с этим основные теоретики (Т. Адорно, Л. Лёвенталь, Г. Маркузе, М. Хоркхаймер, Э. Фромм) считали необходимым устранить так называемый институциональный диктат — любые общеобязательные нормы и педагогические требования, заменив их эмпатическим общением всех участников образовательного процесса.

Герменевтическое направление, с одной стороны, видело своей целью «осмысление всех духовных объективаций» личности в ходе образования и самообразования, основываясь на том, что бытие человека всегда включает в себя тот или иной образовательный момент; с другой стороны, ратовало за автономию образования (структурная герменевтика). *Философская и педагогическая антропология* образования рассматривали возможность и необходимость формирования некоей *интегративной* науки об образовании, включающей в себя все достижения и методы других наук о *Homo educandus* — человеке обучающемся.

Свой вклад в институционализацию философии образования внесли и отечественные исследователи. У истоков философии образования в России стояли религиозный философ, литературный критик и публицист, первым открывший для России сам термин «философия образования» и много сделавший для развития этой научной идеи, В. В. Розанов (1856—1919) и философ, педагог, публицист и переводчик, автор одной из лучших за последнее столетие книг по педагогике С. И. Гессен (1887—1950).

Розанов знал изнутри бюрократическую машину современного ему образования, поскольку долго преподавал в православных гимназиях нескольких российских городов, и считал, что она нравственно уродует учеников, нивелируя их и приводя «к общему знаменателю». На рубеже XIX — XX вв. он писал: «Мы имеем дидактику и ряд дидактик, мы имеем педагогику вообще как теорию некоего ремесла ли, искусства ли... Но мы не имеем и не имели того, что можно назвать философией воспитания и образования, т. е. обсуждение самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов...» [20, с. 601]. По мнению Розанова, образование должно решать двуединую задачу: обучения как основы получения знаний и воспитания как основы формирования духовных ценностей, без которых не может быть приобщения к культуре. В работах «Сумерки просвещения» (1899), «Опавшие листья» (1993), «Уединенное» (1912), «Русский Нил» (1907) и в многочисленных научных статьях Розанов вскрыл пагубность так называемого книжного образования, разъединяющего «букву» и «дух» всей системы образования, бессмысленно загружающего память учеников и в конечном итоге отчуждающего их своим абстрактным содержанием от живого и истинного бытия, национальной культурной среды [21].

Гессен не мыслил вопросов образования без «духовного созревания личности». Сопоставляя философское знание с объективными законами природы, он считал крайне необходимым сочетание педагогики с философией, видел в педагогике прикладную философию культуры и раскрывал аксиологию образования через «вечные» и «абсолютные» ее ценности [22]. Для него многослойность культуры в обязательном порядке должна была включать три важнейших взаимосвязанных компонента: *образованность, гражданственность и цивилизацию*,

² Развиваемая Франкфуртской школой «критическая теория общества» предлагала программу создания гуманистически ориентированного общества на основе «восстановления целостности распадающегося мира культуры», возвращения ему творческих начал. Только критически мыслящий субъект способен вывести сознание отдельного человека и культуру в целом из состояния разорванности. Соединить осколки разбитого зеркала культуры и должна была предложенная Франкфуртской школой «негативная диалектика» как логика целостности (подробнее см.: [19]).

являющих собой задачи «высшего порядка»: слияние воедино онтологии, гносеологии, этики и эстетики образования в целях превращения «природного человека» в «человека цивилизованного».

Вслед за Розановым Гессен рассматривал дисциплину не как принуждение к определенным требованиям, а как диалектически необходимое условие организации и самоорганизации — в этом случае она предполагает свободу личности, превращается в кантовский «закон, который личность сама себе положила» [23, с. 260]. Отсюда в обучении у него главным становится вопрос не «чему научить», а «как научить»: всему научить невозможно, поэтому нужно научить *методу научного познания*, который и будет инструментом решения возникающих новых оригинальных задач и проблем. Обучение у Гессена — не самоцель, оно должно идти в ногу с нравственным воспитанием, открывающим двери к общекультурному развитию личности: «Личность, не питаемая извне культурным содержанием, останавливается в своем росте, беднеет или теряется в бесплодных попытках элементарной самодисциплины» [22, с. 86].

Во второй половине XX в. плеяда отечественных ученых (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков, А. Л. Леонтьев, А. Л. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Г. Л. Щедровицкий) непосредственно исследовала социально-философские и социально-психологические проблемы образования в сочетании с актуальными вопросами развития личности. В отличие от трех этапов становления и развития философии образования в мире, в отечественной философии образования выделяют пять таких этапов [4, с. 32—33]:

— *первый (начальный) этап* (1940—1950-е гг.), когда в различных научных областях (психологии, педагогике, философии) появляются отдельные работы, ставшие предпосылками выделения философии образования в самостоятельное (философско-психологическое) направление научных исследований (в частности, культурологическая парадигма образования Л. С. Выготского);

— *второй этап* (1950—1960-е гг.), на котором происходит междисциплинарное обобщение проблем образования: деятельностный подход (А. Л. Леонтьев), психологическая (Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец, А. Л. Лурия) и педагогическая (В. В. Давыдов, Г. Л. Щедровицкий) концепции образования, субъективно-деятельностная теория развития (Э. В. Ильенков, С. Л. Рубинштейн);

— *третий этап* (1960—1970-е гг.), связанный с активным обоснованием философских и педагогических проблем образования: «школа диалога культур» (В. С. Библер, Г. С. Батищев), теория поэтапного формирования действий (П. Я. Гальперин), педагогическая концепция (В. А. Сухомлинский); концепция культурно ориентированного образования (С. С. Аверинцев, Д. С. Лихачев, А. Ф. Лосев, Ю. М. Лотман), развивающее обучение (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин);

— *четвертый этап* (1980—1990-е гг.), на котором происходит смена образовательных парадигм — философские проблемы образования начинают рассматриваться в контексте социокультурного подхода (Н. Г. Алексеев, Ю. К. Бабанский, В. Ф. Матвеев, В. М. Розин, В. Ф. Шаталов, В. С. Швырёв);

— *пятый (современный) этап* (с 1990-х гг.), которому свойственна собственно институционализация философии образования (труды О. С. Анисимова, О. А. Базалука, Н. М. Берулавы, О. А. Береговой, Е. В. Брызгалиной, Б. С. Гершунского, Б. О. Майера, В. С. Меськова, О. А. Михайлиной, Н. В. Наливайко, А. П. Огурцова, В. В. Платонова, В. М. Розина и др., подробнее см.: [24; 25; 26; 27; 28; 29; 30]).

Авторы не имеют возможности подробно рассмотреть в статье каждый этап нарождавшейся философии образования в России и потому далее в хронологическом порядке выборочно остановятся только на самых важных концептуальных положениях философов, внесших заметный вклад в развитие и отечественной, и мировой философии образования.

В первом десятилетии второй половины XX в. (второй этап становления философии образования в России) особо выделяется

творческое наследие выдающегося отечественного философа Э. В. Ильенкова, много сделавшего в обосновании и формировании субъективно-деятельностной теории развития. Такой акцент не случаен: для Ильенкова проблема образования — это в первую очередь проблема развития личности с вложенным в нее «общечеловеческим содержанием»³, исключая «вещи, разрушающие человеческие начала», и возвращающим «такие, вхождение в которые определяет принципиальную полноту личностного развития» [31, с. 84]. Идея Ильенкова проста, и исключительно сложна одновременно: в его образовательной парадигме формирование универсально развитой личности выступает особым видом деятельности, трансформирующим «всеобщее содержание исторической культуры в форму единичного бытия» [31, с. 84]. Достижение этой, идеальной по сути, цели невозможно без создания в образовательном процессе условий (отношений) реальной свободы личности обучающегося и его осознанной ответственности за такую свободу. Это, по убеждению авторов статьи, самый главный ильенковский тезис: «школа должна учить мыслить» [9], закладывая в человеке всеобщие, субстанциональные основы культуры.

Смелые, новаторские идеи Ильенкова нередко шли вразрез с официальными установками чиновников от образования, но в то же время они находили живой отклик в научном творчестве других — инновационно мыслящих — отечественных ученых в области философии образования, в частности, В. В. Давыдова [32]. Теория содержательного обобщения и формирования учебной деятельности Эльконина — Давыдова была направлена на развитие у обучающихся абстрактно-теоретического мышления. Сердцевиной ее является положение о развивающем обучении [33] — ориентации его не на трансляцию известного знания и фактов действительности (роль которых

в образовательном процессе не отрицается), а на выявление причинно-следственных связей между ними на основе теоретического мышления и движения от абстрактного к конкретному⁴.

Системные основания философии образования, о которых размышляли Ильенков, Эльконин, Давыдов и другие специалисты-новаторы в области образования, нашли широкое отражение в работах известного исследователя проблем образовательно-педагогической прогностики Б. С. Гершунского (см.: [34; 35; 36; 37; 38]). Трактую философию образования как междисциплинарную систему знаний о ценностно-целевых, содержательно-процессуальных компонентах обучения, воспитания и развития человека на разных этапах его жизненного пути, он неоднократно подчеркивал, что парадигма «гармонически развитой личности», сторонниками которой в отечественной философии и педагогике образования выступали многие советские и российские ученые, есть по сути своей идеал, достижение которого не представляется возможным, поскольку рассматривать ее можно только на смыслообразующем уровне: смысл личностного бытия глубоко индивидуален, и его стержнем выступает наиболее полная жизненная самореализация, тогда как «гармонически развитая личность» являет собой незавершенный набор стандартных характеристик и качеств личности, в определенной мере нивелирующих всех, поэтому применить ее к каждому отдельному человеку практически невозможно [39].

Особую роль в этом процессе, по мнению Гершунского, играет «менталитет — те глубинные, “корневые” духовно-нравственные, культурные ценности и мировоззренческие основания индивидуального и общественного поведения, которые при условии их согласованного, массового проявления по своей духовной энергетической мощи оказываются несопоставимыми с любыми

³ Основываясь на идеях Э. В. Ильенкова, советский и российский педагог и психолог В. В. Давыдов, активно выступая против официальных педагогических догм, выдвинул весьма развернутую и перспективную программу реорганизации образовательного процесса, его содержания и методов обучения.

⁴ В данном контексте под теоретическим мышлением подразумевается словесно выраженное понимание происхождения той или иной вещи, предмета, явления, процесса.

рукотворными материальными энергоносителями или политическими акциями» [36, с. 24]. Именно поэтому данная духовная субстанция, «квинтэссенция культуры народа» должна занять подобающее ей место в философии образования. Это — новый поворот в исследовании содержания философии отечественного образования, одновременно ориентированный на сближение известных на сегодняшний день многоплановых и разнородных доктрин философии образования в мировом образовательном пространстве [36, с. 25].

Международный опыт становления и развития философии образования — от аналитической философии до критического рационализма, гуманитарной педагогики, постмодернизма и педагогической антропологии — в значительной мере раскрыт в работах профессора А. П. Огурцова. Он утверждал, что философию образования «...нельзя считать концептом, который отсылал бы нас к некоей области смысла, разноречиво интерпретируемой и репрезентативуемой весьма гетерогенно» [30, с. 3], поскольку все имевшие и имеющие место в современной науке концепции образования основаны на конкретных *«образах образования»*, предопределяющих суждения об образовании в целом⁵. Термином «философия образования» у А. П. Огурцова обозначена «исследовательская область образовательного знания на его стыке с философией, анализирующая основания педагогической деятельности и образования, их цели и идеалы, методологию педагогического знания, методы проектирования и создания новых образовательных институций и систем» [30, с. 11]. В сущностном отношении это неизбежно приводит к выводу о том, что философия и педагогика, дополняя одна другую, образуют некую

нераздельную целостность, в которой педагогический дискурс погружается в философскую рефлексию, а философский — в педагогическую, образуя общий фундамент философии образования [30, с. 22].

Институционализация философии образования в постсоветской России шла постепенно. Первой попыткой очертить круг ее основных проблем стало их обсуждение учеными в 1995 г. на круглом столе «Философия образования: состояние, проблемы и перспективы», материалы которого были опубликованы в журнале «Вопросы философии» [40], что положило начало публичному обсуждению новой области философского знания. В 1997 г. журнал «Высшее образование в России» опубликовал две статьи: «Философия образования» (авторы Н. Алексеев, И. Семенов, В. Швырёв) [41] и «Философия образования сегодня» (автор И. Задорожнюк) [42]. В начале нового тысячелетия, как отмечает О. А. Береговая, проявились «признаки институционализации: учреждение Научно-исследовательского института философии образования в Новосибирском государственном педагогическом университете в 2001 г.; создание лаборатории философии образования в Институте теории образования и педагогики РАО (Москва), лаборатории философии образования в Московском городском педагогическом университете в 2008 г.; наконец, открытие единственной кафедры философии образования в нашей стране на философском факультете МГУ имени М. В. Ломоносова в 2008 г. при поддержке ректора, академика В. А. Садовниченко» [4, с. 34].

Значительная роль в процессе институционализации философии образования принадлежит Международной федерации философских обществ (МФФО)

⁵ Огурцов и Платонов выделяют шесть таких образов: 1) гуманитарная философия образования (формирование самосознающей личности в различных исторических способах объективации духа); 2) философия образования логического эмпиризма (выработка свободного от ценностей нейтрального языка наблюдений, на базе которого можно унифицировать и науки, и образование); 3) философия лингвистического анализа (достижение языковой компетенции и научение многообразию языковых игр внутри прагматики родного языка); 4) диалогическая философия образования (исходная диада педагогического отношения «Учитель — Ученик»); 5) философия критического рационализма (открытый и инновационный процесс, развивающий критическое рациональное сознание и самосознание); 6) педагогическая антропология в многообразии ее подходов (становление личности посредством социализации, аккультурации). См.: [30, с. 6—7].

и Российскому философскому обществу (РФО). Важнейшая форма их деятельности — конгрессы, в рамках которых всегда обсуждались проблемы образования⁶. Сегодня особую роль в развитии отечественной философии образования играет учрежденный в 2001 г. научный журнал «Философия образования», основными задачами которого являются: «а) создание современной концепции образования; б) поиск оптимальных путей развития современного отечественного образования; в) анализ тенденций развития глобальных и региональных аспектов современного образования; г) обсуждение вопросов, связанных с реформированием образования» [43].

В научной статье доцента кафедры гуманитарных основ государственной службы Сибирского института управления — филиала РАНХиГС при Президенте Российской Федерации О. А. Береговой выделены специфические черты российской философии образования на современном этапе [4, с. 34—36]:

а) проблемно-аспектный подход, объединяющий в себе всю совокупность проблем образования как основного социального института формирования личности;

б) теоретико-методологические проблемы (теория и методология, статус, понятийно-категориальный аппарат, парадигмальный, стратегический и концептуальный подходы к современной философии образования в мире и России);

в) проблемы реформирования образования (философия государственной политики и управления в области образования, доктринальные и парадигмальные аспекты развития образования, проблемы инноваций в образовании в условиях глобализации и формирования в России информационного общества и др.);

г) гуманистические проблемы философии образования, охватывающие весь комплекс антропологических проблем современной философии образования;

д) проблемы «своего» и «чужого» в философии образования, касающиеся как интеграции отечественного образования в европейское и мировое образовательное пространство, так и его обособления в силу национальной специфики: «...если глобализация означает возникновение гибридной мировой культуры и смешение национальных традиций и даже может нивелировать национальный образовательный суверенитет, то интернационализация оставляет за ним право на существование с учетом включенности в общемировую образовательную систему» [44, с. 77—78];

е) аксиологические проблемы, делающие упор на ценностные и духовно-нравственные вопросы образования и образовательной деятельности в современных условиях;

ж) проблемы философии воспитания, рассматривающие теоретические основы и концептуальные положения воспитания и развития личности обучающихся;

з) культурологические проблемы, отражающие современные тенденции взаимосвязи культуры и образования;

и) проблемы взаимодействия науки и образования, подчеркивающие необходимость тесной диалектической связи и взаимодействия образовательной и научной деятельности и ее соответствия актуальным потребностям социального развития;

к) философско-педагогические и философско-психологические проблемы, ориентированные на развитие мышления и познавательной деятельности обучающихся, философское и психолого-педагогическое осмысление всего комплекса вопросов образования;

⁶ Специальная секция проблем философии образования в рамках III Всероссийского философского конгресса (2002, Ростов-на-Дону), IV Российский философский конгресс «Философия и будущее цивилизации» (2005, Москва), конференция «Проблемы философского и гуманитарного образования в России»; V Российский философский конгресс «Наука. Философия. Общество» (2009, Новосибирск), симпозиум «Образование как стабилизирующий фактор развития России»; VI Российский философский конгресс «Философия в современном мире: диалог мировоззрений» (2012, Нижний Новгород), круглый стол «Философия образования. Уроки десятилетия российских реформ»; VII Российский философский конгресс «Философия. Толерантность. Глобализация: диалог культур Запада и Востока» (2015, Уфа).

л) историко-философские проблемы, раскрывающие историческую взаимосвязь и преемственность отечественных и зарубежных концепций образования;

м) компаративные проблемы философии образования в системах «Россия — Запад», «Россия — Восток».

Конструктивную роль в прояснении статуса философии образования играет точка зрения заведующей кафедрой философии образования философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова Е. В. Брызгаиной, которая выделяет три основных методологических подхода к философии образования.

Первый подход носит *прикладной характер*, при котором философия образования как область философского знания используется для выявления сущности, содержания и закономерностей развития образования в целом. Второй подход характеризует философию образования как *общетеоретическую платформу образования (теорию образования)*, по сути, замещающую общую педагогику (что является весьма спорным). Третий подход, который можно назвать *интегративным или междисциплинарным*, статус философии образования видит в ее выделении в самостоятельную область философского знания, вмещающую в себя аксиологические, институциональные, процессуальные и результативные аспекты в их единстве [45, с. 14].

Итак, аналитика современных подходов к философии образования и ее статусу в российской философской науке пока многолика. В целом же сегодня есть все основания считать институционализацию философии образования в России состоявшейся. Однако ее история, традиции и особенно закономерности становления, формирования и развития еще мало разработаны и изучены. Наиболее плодотворным подходом, по мнению авторов настоящей статьи, является рассмотрение философии образования в общей системе теоретического знания во взаимосвязи с педагогической теорией и практикой. В соответствии с этим подходом, ее можно представить как *относительно*

самостоятельную область философского знания, занятую изучением общей теории, целей, ценностных оснований, принципов и направленности образования в тесном взаимодействии с психолого-педагогическими теориями развития личности. Среди функций философии образования наиболее важными представляются две: своевременное выявление несоответствий между различными составляющими системы образования (организационной, когнитивной, общекультурной и т. д.) и мониторинг изменения ценностей и целей образования в интересах устойчивого развития российского социума и гармоничного развития личности.

Литература

1. **Баксанский О. Е.** Философия, образование и философия образования // Педагогика и просвещение. 2012. № 2. С. 6—19.
2. **Базалук О. А.** Современное понимание философии образования // Философская мысль. 2015. № 4. С. 248—271. <https://doi.org/10.7256/2409-8728.2015.4.15321>
3. **Белокопытов Ю. Н., Панасенко Г. В., Никитина Н. А.** «Блеск и нищета» реализации функции философии образования в США // Философия образования. 2018. № 1 (74). С. 139—148. <https://doi.org/10.15372/PNE20180114>
4. **Береговая О. А.** Философия образования в современной России // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3. С. 31—39. <https://doi.org/10.17238/issn2227-6564.2017.3.31>
5. **Попов А. А.** Открытое образование: философия и технологии. Изд. 2-е. М.: Либроком, 2012. 252 с. (Психология, педагогика, технология обучения).
6. **Розов Н. С.** Идеи и интеллектуалы в потоке истории: макросоциология философии, науки и образования. Новосибирск: Манускрипт, 2016. 344 с.
7. **Сохраняева Т. В.** Цифровая социализация как проблема философии образования // Философия образования. 2018. № 1 (74). С. 35—43. <https://doi.org/10.15372/PNE20180105>
8. **Ильенков Э. В.** Школа должна учить мыслить. 2-е изд., стер. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. 108 с.
9. **Платон.** Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. 654 с. (Философское наследие).
10. **Аристотель.** Сочинения: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1981. 613 с. (Философское наследие).
11. **Блиnnиков Л. В.** Великие философы: словарь-справочник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 1999. 428 с.: ил.
12. **Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И.** Введение в философию образования. М.: Логос, 2003. 246 с.
13. **Кант И.** Сочинения: в 6 т. Т. 3. М.: Мысль, 1964. 799 с. + 1 л. портр. (Философское наследие).

15. **Ладыжец Н. С.** Философия и практика университетского образования. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. 253 с.
16. **Надлер Дж., Хибино Ш.** Мышление прорыва: Семь принципов творческого подхода к решению проблем: пер. с англ. Минск: Попурри, 1999. 496 с. (Бизнес — нестандартно!).
17. **Артаковский С. Н.** Культура как мудрость: ренессансная традиция в европейском гуманизме XIX — XX вв. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т культуры и искусств, 2000. 164 с.
18. **Огуцов А. П., Платонов В. В.** Философия образования // Новая философская энциклопедия: [Электронный ресурс] / Электронная библиотека ИФ РАН. 2018. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH019bdf7058c3a7e87a2579b> (дата обращения: 20.10.2018).
19. **Михайлов И. А.** Макс Хоркхаймер. Становление Франкфуртской школы социальных исследований. Ч. 1: 1914—1939 гг. М.: ИФ РАН, 2008. 207 с.
20. **Розанов В. В.** Сумерки просвещения: [сб.]. М.: Педагогика, 1990. 620 с.: ил.
21. **Гриднева Е. И.** Философия образования В. В. Розанова: от прошлого к современности // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. 2010. № 2 (12). С. 127—131.
22. **Гессен С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-пресс, 1995. 447 с.
23. **Кант И.** Основы метафизики нравственности // Сочинения: в 6 т. / И. Кант. Т. 4. Ч. 1. М.: Мысль, 1965. С. 211—310.
24. **Анисимов О. С.** Современное образование: от рассудочности к разумности // Образование и наука. 2014. № 3 (112). С. 107—123.
25. **Ашилова М. С., Наливайко Н. В.** Философия образования Востока и Запада: монография / Отв. ред. В. В. Целищев. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2013. 300 с. (Приложение к журналу «Философия образования»; Т. XLII).
26. **Базалук О. А., Блажевич Т. В.** Современные основы философии образования // Future Human Image. 2015. № 2 (5). С. 93—100.
27. **Берулава Н. М.** Теория и практика гуманизации образования: монография. М.: Гелиос АРВ, 2000. 336 с.: табл.
28. **Майер Б. О.** Эпистемологические аспекты философии образования: монография / Отв. ред. Н. В. Наливайко. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2005. 213 с. (Философия образования; т. 14).
29. **Наливайко Н. В.** Философия образования: формирование концепции = Philosophy of education: formation of the concept. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. 250 с. (Приложение к журналу «Философия образования»; т. 29).
30. **Огуцов А. П., Платонов В. В.** Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: Изд-во РХГИ, 2004. 520 с.
31. **Лобастов Г. В.** Э. В. Ильенков: философия и педагогика // Вопросы философии. 2015. № 3. С. 83—92.
32. Философско-психологические проблемы развития образования: монография / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981. 176 с.
33. **Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения. М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. 544 с.
34. **Гершунский Б. С.** Образовательно-педагогическая прогностика: теория; методология; практика. М.: Флинта: Наука, 2003. 764 с.
35. **Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 605 с.
36. **Гершунский Б. С.** Философия образования. М.: Флинта, 1998. 432 с. (Б-ка педагога-практика).
37. **Гершунский Б. С.** Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа). М.: Изд-во МПСИ, 1997. 120 с. (Б-ка педагога-практика).
38. **Гершунский Б. С.** Философско-методологические основания стратегии развития образования в России. М.: ИТПИМИО, 1993. 160 с.
39. **Гершунский Б. С.** Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. 2003. № 10. С. 3—7.
40. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы круглого стола) // Вопросы философии. 1995. № 11. С. 3—34.
41. **Алексеев Н., Семенов И., Швырёв В.** Философия образования // Высшее образование в России. 1997. № 3. С. 88—94.
42. **Задорожнюк И.** Философия образования сегодня // Высшее образование в России. 1997. № 2. С. 152—155.
43. Главная // Философия образования. Научный журнал: [Электронный ресурс] / Новосибирский государственный педагогический университет. URL: <http://www.phil-ed.ru/index.php/ru/> (дата обращения: 30.01.2019).
44. **Пирогов А. И., Растимешина Т. В.** Интернационализация образования в контексте формирования единого общеевропейского образовательного пространства // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2015. № 1 (5). С. 76—84.
45. **Брызгалова Е. В.** Философия образования в контексте традиций и инноваций // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. Вып. 4. М.: ИФ РАН, 2010. С. 3—18.

Поступила 12.03.2019

Никитина Светлана Сергеевна — доктор политических наук, профессор кафедры организации деятельности органов внутренних дел Центра командно-штабных учений Академии управления Министерства внутренних дел РФ (Россия, 125171, Москва, ул. Зои и Александра Космодемьянских, д. 8), s.s.nikitina@inbox.ru

Панкина Светлана Николаевна — заместитель начальника управления по делам молодежи и связям с общественностью Национального исследовательского университета «МИЭТ» (Россия, 124498, Москва, г. Зеленоград, пл. Шокина, д. 1), swepankina@inbox.ru

References

1. Baksanskii O. E. Filosofiya, obrazovanie i filozofiya obrazovaniya (Philosophy, Education and Philosophy of Education), *Pedagogika i prosveshchenie*, 2012, No. 2, pp. 6—19.
2. Bazaluk O. A. Sovremennoe ponimanie filosofii obrazovaniya (Last Word on Philosophy of Education), *Filosofskaya mysl'*, 2015, No. 4, pp. 248—271, <https://doi.org/10.7256/2409-8728.2015.4.15321>
3. Belokopytov Y. N., Panasenko G. V., Nikitina N. A. "Blesk i nishcheta" realizatsii funktsii filosofii obrazovaniya v SShA ("The Splendors and Miseries" of Implementation of the Function of the Philosophy of Education in the USA), *Filosofiya obrazovaniya*, 2018, No. 1 (74), pp. 139—148, <https://doi.org/10.15372/PHE20180114>
4. Beregovaya O. A. Filosofiya obrazovaniya v sovremennoi Rossii (Philosophy of Education in Modern Russia), *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta, Seriya Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*, 2017, No. 3, pp. 31—39, <https://doi.org/10.17238/issn2227-6564.2017.3.31>
5. Popov A. A. Otkrytoe obrazovanie: filosofiya i tekhnologii (Open Education: Philosophy and Technologies), Izd. 2-e, M., Librokom, 2012, 252 p., Psikhologiya, pedagogika, tekhnologiya obucheniya.
6. Rozov N. S. Idei i intellektualy v potoke istorii: makrosotsiologiya filosofii, nauki i obrazovaniya (Ideas and Intellectuals in the Stream of History: Macro Sociology of Philosophy, Science and Education), Novosibirsk, Manuscript, 2016, 344 p.
8. Sokhranyayeva T. V. Tsifrovaya sotsializatsiya kak problema filosofii obrazovaniya (Digital Socialization as a Problem of Philosophy of Education), *Filosofiya obrazovaniya*, 2018, No. 1 (74), pp. 35—43, <https://doi.org/10.15372/PHE20180105>
9. Ilyenkov E. V. Shkola dolzhna učit' myslit' (School Must Teach to Think), 2-e izd., ster., M., MPSI, Voronezh, MODEK, 2009, 108 p.
10. Platon (Plato). Sobranie sochinenii v 4 t. (Collected Works in 4 Vols.), T. 3, M., Mysl', 1994, 654 p., Filosofskoe nasledie.
11. Aristotel' (Aristotle). Sochineniya v 4 t. (Works in 4 Vols.), T. 3, M., Mysl', 1981, 613 p., Filosofskoe nasledie.
12. Blinnikov L. V. Velikie filosofy: slovar'-spravochnik (Great Philosophers: a Thesaurus), 2-e izd., pererab. i dop., M., Logos, 1999, 428 p., il.
13. Gusinskii E. N., Turchaninova Yu. I. Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya (Introduction to Philosophy of Education), M., Logos, 2003, 246 p.
14. Kant I. Sochineniya v 6 t. (Works in 6 Vols.), T. 3, M., Mysl', 1964, 799 p., 1 l. portr., Filosofskoe nasledie.
15. Ladyzhets N. S. Filosofiya i praktika universitetskogo obrazovaniya (Philosophy and Practice of University Education), Izhevsk, Izd-vo Udm. un-ta, 1995, 253 p.
16. Nadler Dzh. (Nadler G.), Khibino Sh. (Hibino Sh.) Myshlenie proryva: Sem' printsipov tvorcheskogo podkhoda k resheniyu problem (Breakthrough Thinking: The Seven Principles of Creative Problem Solving), per. angl., Minsk, Popurri, 1999, 496 p., Biznes — nestandardno!
17. Artanovskii S. N. Kul'tura kak mudrost': renessansnaya traditsiya v evropeiskom gumanizme XIX — XX vv. (Culture as Wisdom: Renaissance Tradition in 19th to 20th Century European Humanism), SPb., S.-Peterb. gos. un-t kul'tury i iskusstv, 2000, 164 p.
18. Ogurtsov A. P., Platonov V. V. "Filosofiya obrazovaniya" (Philosophy of Education). *Novaya filosofskaya entsiklopediya*. Elektronnyaya biblioteka IF RAN, 2018. Web. 20 Oct. 2018. <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH019bdf-7058c3a7e87a2579b>.
19. Mikhailov I. A. Maks Khorkkhaimer. Stanovlenie Frankfurtskoi shkoly sotsial'nykh issledovaniy. Ch. 1, 1914—1939 gg. (Max Horkheimer. Early Days of the Frankfurt School of Social Studies. Part 1, Years 1914 to 1939), M., IF RAN, 2008, 207 p.
20. Rozanov V. V. Sumerki prosveshcheniya, sb. (Twilight of Enlightenment, a Collection), M., Pedagogika, 1990, 620 p., il.
21. Gridneva E. I. Filosofiya obrazovaniya V. V. Rozanova: ot proshlogo k sovremennosti (V. V. Rozanov's Philosophy of Education: From the Past to the Present), *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta, Seriya 7 Filosofiya*, 2010, No. 2 (12), pp. 127—131.
22. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu (Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy), Otv. red. i sost. P. V. Alekseev, M., Shkola-press, 1995, 447 p.
23. Kant I. Osnovy metafiziki нравственности (Groundwork of the Metaphysics of Morals), *Sochineniya v 6 t.*, I. Kant, T. 4, Ch. 1, M., Mysl', 1965, pp. 211—310.
24. Anisimov O. S. Sovremennoe obrazovanie: ot rassudochnosti k razumnosti (Modern Education: from Rationality to Reasonableness), *Obrazovanie i nauka*, 2014, No. 3 (112), pp. 107—123.
25. Ashilova M. S., Nalivaiko N. V. Filosofiya obrazovaniya Vostoka i Zapada (Eastern and Western Philosophy of Education), monografiya, Otv. red. V. V. Tselishchev, Novosibirsk: Izd-vo SO RAN, 2013, 300 p., Prilozhenie k zhurnalu "Filosofiya obrazovaniya"; t. xlii.
26. Bazaluk O. A., Blazhevich T. V. Sovremennye osnovy filosofii obrazovaniya (Modern Basics of Philosophy of Education), *Future Human Image*, 2015, No. 2 (5), pp. 93—100.
27. Berulava N. M. Teoriya i praktika gumanizatsii obrazovaniya (Theory and Practice of Humanization of Education), monografiya, M., Gelios ARV, 2000, 336 p., tabl.
28. Maier B. O. Epistemologicheskie aspekty filosofii obrazovaniya (Epistemological Aspects of Philosophy of Education), monografiya, Otv. red. N. V. Nalivaiko, Novosibirsk, Izd-vo SO RAN, 2005, 213 p., Filosofiya obrazovaniya, t. 14.
29. Nalivaiko N. V. Filosofiya obrazovaniya: formirovanie kontseptsii (Philosophy of Education: Formation of the Concept), Novosibirsk, Izd-vo SO RAN, 2008, 250 p., Prilozhenie k zhurnalu "Filosofiya obrazovaniya"; t. 29.
30. Ogurtsov A. P., Platonov V. V. Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek (Images of Education. Western Philosophy of Education. 20th Century), SPb., Izd-vo RKhGI, 2004, 520 p.
31. Lobastov G. V. E. V. Il'enkov: filosofiya i pedagogika (E. V. Ilyenkov: Philosophy and Pedagogy), *Voprosy filosofii*, 2015, No. 3, pp. 83—92.

32. Filosofsko-psikhologicheskie problemy razvitiya obrazovaniya (Philosophical and Psychological Problems of Education Development), monografiya, Pod red. V. V. Davydova, M., Pedagogika, 1981, 176 p.
33. Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya (Developmental Teaching Theory), M., OPTs "INTOR", 1996, 544 p.
34. Gershunskii B. S. Obrazovatel'no-pedagogicheskaya prognostika: teoriya, metodologiya, praktika (Educational and Pedagogical Predictography: Theory, Methodology, and Practice), M., Flinta, Nauka, 2003, 764 p.
35. Gershunskii B. S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskakh praktiko-orientirovannykh obrazovatel'nykh kontseptsii) (Philosophy of Education for the 21st Century (In Quest of Practice-Oriented Educational Conceptions)), M., Sovershenstvo, 1998, 605 p.
36. Gershunskii B. S. Filosofiya obrazovaniya (Philosophy of Education), M., Flinta, 1998, 432 p., B-ka pedagogika-praktika.
37. Gershunskii B. S. Obrazovanie v tret'em tysyacheletii: garmoniya znaniya i very (prognosticheskaya gipoteza obrazovatel'nogo triumfa) (Education in the Third Millennium: Harmony of Knowledge and Faith (Prognostic Hypothesis of Educational Triumph)), M., Izd-vo MPSI, 1997, 120 p., B-ka pedagoga-praktika.
38. Gershunskii B. S. Filosofsko-metodologicheskie osnovaniya strategii razvitiya obrazovaniya v Rossii (Philosophical and Methodological Basics of Education Development Strategy in Russia), M., ITPIMIO, 1993, 160 p.
39. Gershunskii B. S. Kontseptsiya samorealizatsii lichnosti v sisteme obosnovaniya tsennostei i tselei obrazovaniya (Conception of Personal Self-Fulfillment in the System of Education Values and Goals Substantiation), *Pedagogika*, 2003, No. 10, pp. 3–7.
40. Filosofiya obrazovaniya: sostoyanie, problemy i perspektivy (materialy kruglogo stola) (Philosophy of Education: Condition, Problems and Prospects (Proceedings of the Round Table)), *Voprosy filosofii*, 1995, No. 11, pp. 3–34.
41. Alekseev N., Semenov I., Shvyrev V. Filosofiya obrazovaniya (Philosophy of Education), *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 1997, No. 3, pp. 88–94.
42. Zadorozhnyuk I. Filosofiya obrazovaniya segodnya (Philosophy of Education Today), *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 1997, No. 2, pp. 152–155.
43. "Glavnaya" (Home Page). *Filosofiya obrazovaniya. Nauchnyi zhurnal*. Novosibirskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, n. d. Web. 30 Jan. 2019. <<http://www.phil-ed.ru/index.php/ru/>>.
44. Pirogov A. I., Rastimeshina T. V. Internatsionalizatsiya obrazovaniya v kontekste formirovaniya edinogo obshcheevropeiskogo obrazovatel'nogo prostranstva (Internationalization of Education within the Framework of Europe's Common Education Space Formation), *Ekonomicheskie i sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya*, 2015, No. 1 (5), pp. 76–84.
45. Bryzgalina E. V. Filosofiya obrazovaniya v kontekste traditsii i innovatsii (Philosophy of Education in the Context of Traditions and Innovations), *Chelovek vchera i segodnya: mezhdisziplinarnye issledovaniya*, Vyp. 4, M., IF RAN, 2010, pp. 3–18.

Submitted 12.03.2019

Nikitina Svetlana S., Doctor of Political Sciences, Professor at the Department for Organizing the Activities of Internal Affairs Agencies of the Center for Command and Staff Exercises, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (8, Z & A Kosmodemyanskikh street, Moscow, 125171, Russia), s.s.nikitina@inbox.ru

Pankina Svetlana N., Deputy Head of PR and Youth Relations Office, National Research University of Electronic Technology (Russia, 124498, Moscow, Zelenograd, Shokin sq., 1), swepankina@inbox.ru