

## ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

*В. В. Платонов*

### **Западная философия образования на рубеже XX–XXI веков**

Словосочетание «философия образования» (далее — ф. о.) стало встречаться в отечественной педагогической литературе с недавних пор — с наступлением перестройки, когда с дискредитацией официальной марксистско-ленинской философии возникает потребность в новых философских ориентациях, а также в связи с тем, что образование стали понимать как особую сферу общественной жизни и мысли. Это словосочетание употребляется у нас в основном не так, как Западе. У нас оно используется весьма неопределенно: подобная специализированная философия, даже если она существует как факт, например на Западе, по существу-де является фикцией, поскольку подлинная философия якобы в принципе не допускает специализации; или же говорится, что мы не должны «на западный манер» признавать ф. о., так как она якобы предполагает ограничение или даже замещение научных педагогических исследований умозрительными конструкциями, что ф. о. неспособна на конкретные открытия, вносящие инновации в образовательную практику, не оказывает значимого влияния на педагогическую деятельность в классе. Все это высказывается без какого-либо исследования и знания западной философии образования. Некоторые считают, что ф. о. у нас есть и даже всегда была, потому что

были и есть педагогические исследования, так или иначе связанные с философскими соображениями.

Сейчас надо создать новую ф. о., и бегутся за разработку проектов такой философии, отвечающей XXI веку, однако без использования полувекового опыта западной специализированной ф. о.

С середины XX века на Западе термин «ф. о.» употребляется в весьма определенном смысле, а именно в отличие от вообще всякого философствования в области образования им обозначается определенная исследовательская область (семейство исследовательских программ), подобно тому, как это подразумевается в таком термине, как «философия физики»: и Аристотель, и Гегель, и Энгельс и др. высказывают философские соображения о физике, которые, очевидно, лишь с большой натяжкой могут именоваться «философией физики», в том смысле, в котором эта специализированная философия развита Эйнштейном, Бором, Гейзенбергом и другими физиками, а также ориентирующимися на них философами. В общем, аналогично можно толковать и другие виды специализированной философии вроде «философии науки», «философии техники», «философии политики» и т. п. Разумеется, учитывая различия между такого рода исследовательскими областями.

Главный редактор журнала *Educational Theory* Н. Бурбулес в связи с 50-летием американского общества ф. о. в 1990 году констатирует, что «ф. о. позволила себе отделиться от более большой социальной общности тех, кто актуально занимается практикой образования в школах, от их предметов и проблем, их практической мудрости, понимания природы и процесса образования» (Burbules 1991: 256). К. Макмиллан в этой же связи пишет об отмежевании ф. о. от «академического поля философии как таковой» и о возможностях их плодотворного сотрудничества. Ф. о. квалифицируется как особая «область исследования»; «традиция ф. о. объединяет базисное занятие определенными общими проблемами о целях и методах образования», «общими методами и перспективами, которые объединяют поле исследования» (Macmillan 1990: 278). В 2000 году Бурбулес, подводя итоги полувекового развития ф. о. и дебатов о ее статусе, присоединяется к мнению Мэксин Грин, что 60-е годы «являются... тем временем, когда ф. о. осознала себя как жизнеспособную дисциплину, а не просто как свет, идущий от побочных занятий «действительных» философов, с одной стороны, или же амбициозное занятие образовательных специалистов, склонных к философии, с другой» (Burbules 2000: 282). Здесь важно также совпадение мнений аналитического философа и известной представительницы экзистенциализма в ф. о. Подобный подход характерен и для большинства других развитых систем ф. о. (хотя, может быть, в менее эксплицитном и последовательном виде).

Исходной проблематикой ф. о. является ее самоопределение и легитимация — не умозрительным путем, а через эмпирическое исследование истории философского мышления об образовании: выявление исторических форм соотношения образовательного знания с философией, специфических социальных и научных источников как оснований выделения специализированной ф. о.

В общей массе исторических исследований доминируют многочисленные труды

о прошлой, классической форме соотношения философии и образовательного знания, в то время как «полная история развития ф. о. как профессиональной области в XX веке еще только должна быть написана». Ее история «...остается в значительной мере не прочитанной, и, таким образом, едва ли можно сказать, что ее природа хорошо изучена. Индивидуальные эпизоды этой истории привлекли серьезное исследовательское внимание, но никакое объемлющее изучение этой области даже и не предпринималось» (Nicholson 1996: 3).

Представители аналитической ф. о. Джирелли и Чемблис отмечают, что «только в XIX и начале XX столетия само образование начинает изучаться в виде особой дисциплины и дисциплина ф. о. возникает из этого движения» (Giarely, Chambliss 1990: 266). *Образование становится предметом особого комплекса исследований постольку, поскольку оно начинает выступать как автономная сфера гражданского общества.* Об этом же говорит и Р. Каррен: «Есть широкое согласие относительно того, что ф. о. ... как отличимая субдисциплина в пределах философии существует лишь около пятидесяти лет. ... Возникновение педагогического исследования как все более автономного дела в XIX веке дало начало традиции ф. о. XX века как направления, в значительной мере отделенного от магистрального потока философии» (Curren 1999: 2).

Все это, однако, не значит, что общая философия перестает продуцировать идеи, важные для образования и что ф. о. порывает с ней. «Будущее ф. о. зависит как от силы ее корней в общей философии, так и от энергии ее вхождения в текущие дебаты об учебном плане, педагогике, образовательном тестировании и измерении, школьной безопасности и моральном климате школ, об образовательных приоритетах, доступе, равенстве, выборе и т. п. Без первого она лишится философского значения, а без последнего — образовательного» (Ibid: 4–5).

Один из основателей педагогической антропологии О. Ф. Больнов анализирует след-

ствия того, что с конца XIX века в педагогику проникают самоопределившиеся науки — психология, а затем социология. От них педагогика получила идею автономии, т. е. «освобождения от диктата родительских дисциплин — теологии и философии». Педагогика — «из числа последних дисциплин», которые должны проделать это, и «ее соотношение с философией до сих пор спорно как в содержательном, так и в методологическом плане» (Bollnow 1966: 120). Становление самостоятельной означает «выработку собственных опытных оснований и развитие из них собственного метода... В этом движении к самостоятельности педагогика прибегает к помощи смежных, уже самоопределившихся дисциплин» (Ibid: 121). Вместе с тем заостряется вопрос о специфике педагогики, о том, что она «является культурологической наукой совсем в иной степени, чем психология» и изучает человека в совершенно ином смысле, чем психология, а именно, она рассматривает отдельного человека «в смысловой последовательности объемлющего объективного духа» (т. е. культуры. — В. П.) и представляет собой «по крайней мере отчасти нормативную дисциплину». При этом встает методологическая проблема: «как педагогика, не теряя своего характера опытной науки, способна осуществлять такую нормативную функцию». Это — «основной вопрос исторического сознания... С этим связана и вторая проблема: чем сильнее мы отходим от индивидуально-психологической постановки вопроса и рассматриваем ребенка в переплетении с обществом, тем более необходимым становится принятие социологического рассмотрения» (Ibid: 122–123).

Ряд концепций ф. о. поначалу слишком ориентировались на «самоопределившиеся дисциплины» — психологию и социологию. В этих науках до 70-х годов доминировал *эмпирико-аналитический подход*, понимавшийся в докуновом духе — как дистанцированный от философии и гуманитарных дисциплин (последние, например, В. Штейнбух, философствовавший от кибернетики, отнес к «бабушкиным наукам»).

В таком виде этот подход, конечно, содержал заряд критики всяческих философских «измов», их претензий на «привилегированный доступ» к идеалам рациональности.

Однако в попытках построения ф. о. на подобной основе — исходя из бихевиоризма, гештальтизма, структурализма, техницизма и т. п., образовательное знание пытались свести к комплексу наук указанного типа, реалии образования — человека, человеческие отношения понимали как прежде всего законосообразные и типологические. При этом игнорировали указанные Больновым гуманитарные аспекты: «основной вопрос исторического сознания», проблему индивидуальности в ее духовно-смысловом, ценностном измерении, с ее интенциональностью (не понятой бихевиоризмом и не сводимой к кибернетически интерпретируемой цели), автономией человека (отличной от автономии физических, биологических, гештальтистских и др. структур эмпирико-аналитического типа).

Все это означает редукционизм, из-за которого, как говорит Больнов, возникает опасность того, что педагогическая мысль, выйдя из-под диктата упоминавшихся «родительских дисциплин», «окажется в подчинении какой-либо одной из этих вспомогательных наук» (Bollnow 1966: 121). Так оно и было в значительной степени: до 60-х годов в образовательном знании доминировала психология, а затем произошел так называемый «социологический поворот», с которым в ф. о. приходит мода на социологические теории в американском духе, в особенности на функционализм Т. Парсонса.

Таким образом, позитивистская установка не только открывает путь к освобождению образовательного знания от философского диктата, но одновременно и закрывает его, ибо ориентирует на сциентистскую редукцию этого знания, а не на раскрытие его множественности и специфики. При этом подрываются общепедагогические основы ф. о., игнорируются педагогически релевантные вненаучные знания и не охватываемый теориями педагогический опыт. Во всем

этом гетерогенном комплексе, сфокусированном в профессиональном опыте педагогов, кроется специфика образовательного знания, которая до сих пор не поддается интегративному выражению в какой-либо общеприемлемой теории. Построение такой теории — «общей педагогики», «эдукологии» или лучше — общей теории образования определенно не может ограничиваться обобщением одной лишь эмпирии образования и его истории, а требует восхождения к более общей проблематике места и роли образования в культуре в соотношении со всеми ее подразделениями. Очевидно, что здесь не обойтись без ф. о. В особенности же эта тематика высвечивается в ее дискуссиях с постмодернизмом, который, как утверждает Ж. Ф. Лиотар, сделал культуру позднего модерна центральным предметом своей философии.

*Конструктивные* системы ф. о. — педагогическая антропология, а также критико-эмансипаторская и постаналитическая ф. о. (в духе социальной философии Ю. Хабермаса) — ориентируются на взаимное соразмерение эмпирико-аналитического и гуманитарного подходов и во многом преодолели такого рода примитивные проявления редукционизма. И если ф. о. способствует продвижению научных гипотез, опирающихся на опыт преодоления редукционизма, то уже одним этим она вносит вклад в специальные исследования и педагогическую практику.

Вместе с тем новые опасности возникают при тяготении ф. о. не к науке, а к вненаучному сознанию, которое, конечно, всегда содержит ту или иную критику профессионального «академического» мышления как научного, так и философского: за схоластичность, сращивание с бюрократизмом, уход в высоты всемирно-исторических целей и холистических проектов, игнорирующих интересы человеческой личности в сфере «повседневной жизни» и т. д. Все это гипертрофируется в современных «неклассических» молодежных и педагогических движениях, а также в постмодернизме.

Классическая философия осознавала и утверждала главным образом свою прямую связь с конкретными знаниями и практикой и оставляла в тени обратную связь, ведущую от этих конкретных областей к критическому пересмотру исходных философских построений. Традиционный умозрительный подход сохраняется по инерции вопреки тому, что образование и его познание обособляется в автономную сферу: до конца XIX века, отмечает Больнов, а отчасти и до сих пор педагогика часто рассматривалась как «частичная философская дисциплина», даже преподавали ее как «прикладную философию». Это значит, что в тех или иных философских системах давались основания, которые затем принимались и в педагогике. Из положений общей философии дедуцировали, каким должно быть воспитание, но не соотносили с тем, что действительно происходит в воспитании (Bollnow 1966: 121). Подобное выведение образовательной действительности из философских картин мира (онтологий) поначалу вызвало чрезмерно негативную реакцию в духе логического позитивизма: ф. о. должна избегать всяческих построений об образовательной действительности и ограничиваться анализом его (образования) языка. С 80-х годов этот антионтологизм в англо-американской ф. о. изживает по мере ее превращения из аналитической в постаналитическую, которая ориентирована на К. Поппера, Т. Куна, и «реабilitирует» онтологическую проблематику.

Разработка отправных идей ф. о. происходит «не так, что философское размышление дает основания, которые затем будут определять воспитательное исследование, но скорее наоборот: все новые эмпирические данные о конкретной воспитательной жизни, все новые соразмерения с изменяющимися духовными и общественными условиями определенного времени требуют все нового, модифицированного размышления, которое затем обратно освещает специальное исследование. Философское обоснование и эмпирическое специальное исследование находятся не в отношении до и после, но связаны

друг с другом кругообразной (*zierkelhafter*) взаимнообменной зависимостью... И не находятся в строгом разделении... Оторванная чисто позитивистская педагогика не достигнет ею же самой поставленных целей» (Bollnow 1966: 141).

Можно сформулировать общую схему периодизации истории философии образования.

1. *Предыстория*. Джирели и Чемблис берут в качестве отправного пункта «описание происхождения философии образования через интеллектуальную историю философского мышления об образовании»: начать, подобно В. Йегеру, с раскрытия взаимосвязи греческой философии с «пайдейей» и идти через всю последовательность философских систем, выделяя при этом особо значимые для образования — вплоть до начала XIX века. Эта история философского мышления об образовании «существенна и инструктивна, но отсюда не следует делать вывод, что эта литература конституирует особое исследование, известное как философия образования» (Giarely, Chambliss 1990: 265–266).

2. *Переходная стадия*: XIX–начало XX века. Появление новых предпосылок ф. о. у некоторых представителей общей философии. Дильтей, Наторп, Рассел, Уайтхед, Дьюи и др. выражают отдельные тенденции обособления образования в особую сферу гражданского общества и, соответственно, роста и дифференциации образовательного знания (все это, в сущности, симптомы становления автономии образования), однако стремятся объяснить их посредством выведения из оснований своих общефилософских систем, т. е. в принципе по умозрительной схеме первого периода.

В начале XX века получает распространение термин «философия образования», которая, однако, выступает опять-таки в виде подразделов или ответвлений философских систем, особенно вышеуказанных философов.

Подобная ф. о. становится учебной дисциплиной, которая сводится к извлечению образовательных идей из общей философии от Платона и до наших дней. Обычно ее пре-

подают педагоги, не знающие философии, или философы, не исследующие специфику современного образования и его соотношения с философией (Поппер 1992: 155). В обоих случаях это не специализированная ф. о. Однако такого рода подход продолжается и до сих пор, в частности и в России.

3. *Становление*. Середина XX века: образование выступает как автономная сфера, образовательное знание дистанцируется от общей философии, на стыке между ними и происходит становление философии, специализирующейся в соответствии с собственной связностью образовательного знания и ценностей, это и есть ф. о. как особая исследовательская область.

Особенно важное отличие современной, неклассической ф. о. образования от вышеупомянутых представителей общей философии — это новый подход к образовательному знанию и ценностям: выявление их своеобразия и гетерогенности и утверждение на этой основе гносеологической и ценностной автономии в отношении к философии, а также к часто смыкающимся с ней идеологиям (отнюдь не всегда демократическим), к смежным наукам, к другим подразделениям духовной культуры.

Концепции ф. о. в их взаимодействии образуют особую исследовательскую область, в которой разрабатываются исходные основания общей системы образовательного знания (в соотношении с его ценностями); основоположения картины образовательной действительности в ее внутренней и внешней детерминации; методологии познания и ценностного осмысления образования (взаимодействия различного типа наук, венаучного опыта и ценностей); методологии целеполагания, проектирования и практической деятельности в образовании (педагогической, управленческой и т. п.).

Различение ведущих направлений ф. о. в значительной мере связывается с их разным отношением к науке: одни системы ф. о. ориентируются на статус эмпирико-аналитических теорий, дистанцируясь от венаучного сознания и связанной с ним филосо-

фии, другие — на гуманитарные дисциплины, вовлекающие внеучебные компоненты; педагогическая антропология, аналитическая и эмансипаторская ф. о. стремятся к конструктивному синтезу этих направлений.

Период становления ф. о. заканчивается вместе с ее институционализацией: например, в США — в виде «Общества философии образования» — с 1941 года (с журналом *Educational Theory*), в Англии в виде аналогичного общества — с 1965 года (*Journal of Philosophy of Education*); ф. о. обсуждается во многих западных журналах по педагогике, преподается как учебная дисциплина.

Ф. о. имеет своими источниками все области знания, функционирующие в сфере образования.

1. *Общая философия, особенно некоторые из ее систем* до середины XIX века выступали как теоретические основания, в контексте которых интегрировался образовательный опыт, складывались важнейшие категории и определения, характеризующие образование. В свете своих картин общества и человека такого рода философские системы не только отражали, но и критиковали существующее образование, выдвигали его новые идеалы и проекты, цели, содержание, формы организации. Со времен Платона господствовало авторитарное направление, в котором человек встраивался в какой-нибудь твердо установленный свыше порядок. Структурой, связывающей человека с подобными космическими или потусторонними инстанциями, выступало государство, с которым до Нового времени отождествлялось общество. Образование рассматривалось как служебная сфера государства, а в Средние века и как инструмент церкви. С самого начала этому противостояла ориентация на самого человека, его свободу (Протагор, Сократ), которая в Средние века развивалась подспудно, как подчиненная альтернатива внутри в целом авторитарных теологических систем.

Антропологическая направленность обособляется в эпоху Возрождения вместе с началом автономизации сфер гражданского

общества в отношении к государству (с конца XVI века). Открытой эта персоналистическая альтернатива в понимании образования становится в философии Просвещения, считавшей просвещение и образование главным средством утверждения свободы человека и разумного урегулирования общества. В особенности же Руссо и Кант, который ввел категорию автономии, выявляют антропологическую основу самоопределения социальных сфер гражданского общества — формирование автономных личностей, способных выдвинуть и реализовать свои проекты в тех или иных областях деятельности. Освобождение от «околдовывающих» потусторонних сил, о чем говорил М. Вебер, сочетается с тенденцией подчинить человека законам природы и истории, которые постигаются и используются человеческим разумом. Эта двойственность пронизывает исходящие отсюда идеи и ценности образования последующей эпохи индустриального общества («модерна»): автономия человека противоречиво сочетается с большим (у Локка, Гельвеция) или меньшим (у Руссо) подчинением человека разуму в образовательной деятельности. После критики и ограничения такого всесильного разума Кантом это противоречие становится центральной и водораздельной проблемой обсуждения образования в философии: ориентированной на человека (Гердер, Шлейермахер, В. Гумбольдт, Дильтей, Бубер, Шелер, Дьюи, постмодернисты) или же на законы — исторические (марксизм, позитивизм), а то и надисторические (Гегель, неокантианцы). Это способствует раскрытию внешней (социальной) и внутренней (субъектной) детерминации образования, их соотношения как основы теоретического определения образования, диалектики его категориальных характеристик.

В XX веке, однако, философы уже не могут охватить растущее многообразие специальных данных об образовании: его синтез требует многосторонней модификации философских категорий и схем, которая возможна в специализированных системах ф. о. Тем не менее некоторые философские и ми-

ровоззренческие направления и в XX веке выступают в роли единственной основы образования, его организации и осознания в масштабах целых государств. При этом, однако, собственные тенденции образования и педагогической мысли просто редуцируются, втискиваются в прокрустово ложе подобных доктрин, заслоненных идеологическими запретами от критики снизу, — авторитарный подход, присущий марксизму-ленинизму, технократизму, конфессиональному, национальному, расовому и т. п. фундаментализму.

2. *Опыт педагогической практики.* Его описание в работах педагогов активизируется особенно в Новое время с зачатками автономии образования: педагоги от Коменского до наших дней в анализе своей практики восходят к теоретическим, мировоззренческим обобщениям. На основе накопления и генерализации опыта педагогической практики складывается профессионализм в образовании, однако конструктивность и транслируемость этого опыта существенно зависят от его обобщения в педагогической теории и в философии образования. Вместе с тем педагоги далеко не всегда в совершенстве владеют этими уровнями теоретического мышления, нередко выступают против академической науки и особенно философии.

3. Источником ф. о. выступают *образовательные идеи общественно-политических, также и педагогических движений*, связанных с развитием гражданского общества и, соответственно, автономии образования. Д. Беннер различает три волны таких движений: в педагогике Просвещения (последняя треть XVIII века), в педагогике реформ (конец XIX – 30-е годы XX века) и послевоенное движение (60–70-е годы XX века) (Benner 1992: 43).

Через общественно-политическую мысль философия и педагогика вовлекаются в проблемы взаимодействия образования с обществом, его материальными и духовными факторами, влияющими на образование, поскольку таковые становятся объектами критики в этих движениях: борьба против влас-

ти феодального государства, церкви над образованием или против остатков этой власти в XIX–XX веках; движение за реформу образования в Германии, за его автономию (начало XX века), с которым связана «гуманитарная педагогика»; образовательная активность в США на выходе из депрессии и формирование «Американского общества философии образования»; послевоенные движения против бюрократизации и технократизации образования, особенно во Франции в 60-е годы с эмансипаторской педагогикой на входе и постмодернистской на выходе. Последняя смыкается с антипедагогикой (А. Иллич, П. Фрейре), возникшей в эти же годы в контексте социальных движений в Латинской Америке. Антипедагогика и постмодерн соотносят с новыми, «неклассическими» социальными и педагогическими движениями, в которых отчужденному миру общественных норм, планов, эффективных институтов и результатов противопоставляется — как самоценный — процесс свободного самовыражения индивидуальности. В общественных педагогических движениях рождается множество педагогических инноваций, во многом не поддающихся оценке и упорядочению с позиции ф. о. и педагогической науки или же нарочито направленных против научного подхода к образованию, его организации.

4. Важнейшим источником ф. о. являются *специальные науки, изучающие образование.* Общая ориентация педагогического знания на науку исходит из философии Просвещения. Кроме собственно педагогических дисциплин — теоретическая педагогика, дидактика, методика и теории воспитания — с конца XIX века в образовательное знание вовлекаются «вспомогательные науки». Важные методологические проблемы — научный статус педагогики, ее взаимосвязь с указанными науками: от биологии до психологии, затем поворот к социологии, далее — включение в орбиту ф. о. нового цикла наук — гуманитарных дисциплин. Поэтому возникает новый тип проблем, связанных с взаимодействием двух подходов: эмпири-

ко-аналитического (родственного естественным наукам) и гуманитарного с его специфическим методом (герменевтики в ее различных ипостасях).

5. *Поле взаимодействий между системами ф. о.* как область взаимной проблематизации, критики и обогащения. В этом поле в середине 60-х годов формируются *конструктивные* системы ф. о., которые стремятся к нередукционистскому синтезу эмпирико-аналитического и гуманитарного подхода: педагогическая антропология ориентирует такого рода синтез на гуманитарное знание, а критико-эмансипаторская ф. о. — на социологическое. Подобные конструктивные тенденции свойственны с 80-х годов и англо-американской аналитической ф. о.

С середины 80-х годов активизировались постмодернистские *деконструкции* всяческих систем и конструктивных тенденций в эпоху позднего модерна. Постмодернизм раскрывает новые аспекты конструктивного подхода: соразмерение систем должно ориентироваться не только на их сохранение, но также и на их изменение. Последнее предполагает деконструкцию — проблематизацию этих систем, которая обнаруживает в них различные эрозии, «складки», «несрастающиеся швы» и т. п. «несоизмеримости», и это открывает возможности «мыслить о них по-новому» и раскрыть пути их *реконструкции*.

Деконструкции не должны перерастать в деструкции, т. е. в отрицание своего предмета, — это и понятно: тогда будет не о чем «мыслить по-новому». В непонимании этого ограничения Деррида видит корень «китчевой» вульгаризации постмодернизма, превращения его в сплошной релятивизм и иррационализм — нелепое (ибо безальтернативное) отрицание рационалистической «эпистемы науки и философии», построенных с ее помощью социокультурных систем и институций модерна. Правда, это провоцируют и сами постмодернисты, особенно в ранних работах: нередко соскальзывают к деструкциям, уходят от разработки проблем реконструкции и не анализируют рекон-

струкции рационализма, начавшиеся в философии науки задолго до постмодернизма — особенно в критическом рационализме К. Поппера, в работах Т. Куна, И. Лакатоса. Все эти огрехи заслоняют конструктивное содержание постмодернизма.

Вместе с современной философией постмодернизм восходит к наиболее общему взгляду на культуру. Множество диспропорций в культуре, особенно позднего модерна коренится в фундаментальном разрыве между двумя ее уровнями. Уровень цивилизационных норм и институций, которые проектируются и устанавливаются целерационально, т. е. на основе «метарассказов», идущих от Просвещения. Они складываются из «эпистемы науки и философии» (удачное определение Деррида) и соразмеренных с ней ценностей прогресса техники, рациональной организации общества, эмансипации человека и т. п.: правовое государство, образование, организации гражданского общества — хозяйственные, научные, технические и т. п. Эта сфера все более императивно возвышается над уровнем непосредственных форм жизни личностей, локальных общностей (этнических, возрастных, хозяйственных и т. п.), которые определяются ценностями и знаниями, традициями и мифологическими мировоззрениями, закрытыми от эпистемы.

Деконструкции обнаруживают корни разрыва в первую очередь в абстрактном рационализме эпистемы. Последний стремится истолковать социальное, в частности и образовательное, знание по образцу дисциплинарной науки, в которой теория довольно жестко предзадает характер и горизонт исследуемых фактов. Однако подобные системные исследования не схватывают множества ситуативных факторов в той самой повседневной культуре, которую они намереваются упорядочить в проектируемых структурах. Деррида предлагает дополнить социальное познание и проектирование «логикой differences», основанной на «постмодернистской чувствительности» — к различению и раскрытию влияния множества

флуктуаций социальной среды, разноречивых мнений, иррациональных соображений, спонтанных реакций и т. п. Фуко акцентирует анализ «болезненных отклонений» с надеждой раскрыть регулярности в хаотичности этих «облаков», подобно тому как это было сделано в физике. Это по существу смыкается с критическим («сдержанным») рационализмом К. Поппера: несдержанная «утопическая социальная инженерия» классического рационализма игнорировала множество сопутствующих обстоятельств — «социальную ситуацию» и необходимость ее специального анализа в терминах «ситуативной логики» (Поппер 1992: 115, 265).

Особенно яркий пример игнорирования логики ситуации Деррида видит в гегелевской диалектике, в которой различие в его сущности сводится к противоречию — «бинарной оппозиции» противоположностей, а их преодоление к «снятию» в одном из побеждающих крайних полюсов. Это означает редукцию множества конкретных промежуточных состояний, различных соотношений, балансов, компромиссов и прочих differences. Деррида указывает на недостаточность общих принципов и невозможность общего правила соразмерения какого-либо идиоматического языка с «всеобщим разумом»: здесь всегда требуется ситуационный подход (Жак Деррида в Москве 1993: 160–161). Это не означает отрицания данных принципов диалектики или вообще так или иначе обоснованных общих принципов: любое значимое мышление подчиняется стандартам логической или фактуальной аргументации, действие предполагает определенность, вычленение из множества ситуативных факторов каких-то параметров и регулярностей, конституирующих конкретный результат. Конструирование целерациональных систем модерна, как и любых произведений, предполагает отвлечение от множества различных факторов, которые в свете полагаемых систем выступают как случайные, подверженные изменению и упорядочению в этих системах. Методологический смысл критики общих принципов и систем состоит

не в их отрицании, а в требовании дополнения ситуационным анализом как их конструирования, так и их последующих реконструкций.

Дефекты целерациональных систем модерна постмодернизм определенно связывает с упущением ситуационного анализа: прославление науки заслоняло необходимость анализа негативных последствий естественных открытий, поначалу далеких от общественной жизни, однако со временем чреватых техногенными катастрофами, использованием техники и социальных технологий тоталитарными режимами и террористами. Чрезмерно оптимистические надежды на расширение коммуникаций, достижение консенсуса и сознательного урегулирования международных отношений связаны с игнорированием анализа негативных сопутствий глобализации, подавляющей самобытность национальных культур, с недоучетом сепаратистских и фундаменталистских тенденций этих культур и т. п.

Однако постмодернизм в своем ситуационном анализе концентрируется на обнаружении всяческих разрывов и диспропорций и меньше всего на отыскании моментов единства и общности. «Постмодернистский акцент на differences и оппозиция универсальности может легко дегенерировать в цинический релятивизм, если не балансируется поиском общего теоретического основания как рационального базиса действия» (Nicholson 1996; 403). В эйфории деконструкций Лиотар в некоторых формулировках приближается к отрицанию рационалистических «метарассказов» Просвещения, по существу, без исследования возможностей их реконструкции, более того, без анализа действительных реконструкций рационализма, происходивших в науке, особенно в последнем столетии, их осмысления в философии науки Поппера, Куна. В этой философии речь идет о реконструкции научной рациональности, о выявлении сферы ее расширения — экстраординарного уровня науки, на котором поиск новых идей осуществляется с соучастием философских, вообще вне-

научных «точек зрения». Постмодернистская ориентация ситуационного анализа на поиск в системах модерна одних лишь разрывов — такая же абстрактная крайность, как и игнорирование абстрактным рационализмом поиска возможных прорех в своих проектах.

Фуко (также не без подобных крайностей) отыскивает и реконструктивные тенденции в самих целерациональных структурах, в частности в их центре — власти, которая в эпоху модерна стремится перейти от иррациональных, особенно насильственных способов своего утверждения к легитимации через признание населением. Отсюда — переход от отношения к нему как к безликой массе к «изучению индивидов с близкого расстояния» и интерес к воспитанию людей, способных овладевать все более сложными профессиями и нормами социального поведения.

В свете самого общего членения культуры на два уровня, отношения между которыми обострились в позднем модерне, в наиболее общем виде выявляется специфическое назначение и роль образования в культуре. Образование как особая форма культуры возникает и развивается параллельно обособлению целерационального уровня, поскольку именно восхождение людей к нему требует помощи особых профессионалов — педагогов, а затем специальной системы обучения и воспитания — в отличие от культуры повседневной жизни: вхождение в дела семьи, общины, ремесла осуществляется на уровне традиционных форм социализации. Различию этих уровней соответствует различие познавательно-нормативного и экзистенциально-антропологического аспектов образовательной практики и теории и далее размежевание эмпирико-аналитического и гуманитарного подходов в ф. о.

По мнению аналитических философов, Фуко в книге «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы» (1979) «открыл центральную роль образования в конституировании модерна», а именно «присущие ей формы власти и социальной дисциплины утвержда-

лись посредством образования и в некотором важном смысле работали через него. В модерности образование заменило домодерновое насилие и принуждение... образование есть не только то, что происходит в школе, но существенная часть правительственности и практики управления...» Фуко 1979: 84). Правда, для этой книги характерно постмодернистское колебание и двойственность: Фуко скатывается к отождествлению образования с инструментом насильственной власти, что, очевидно, несовместимо с приведенной позицией. Именно эта эпатажная идентификация образования с тюрьмой, идущая от антипедагогики 20-х годов, была подхвачена китчем, который пытался выдвинуть различные альтернативы вроде освобождения образования от всякой принудительности, что грозит освобождением учащихся от принудительности и дисциплины ума и дела и превращением образования в подобие монастыря Панурга с уставом из одного пункта: «делай, что хочешь». Позже и сам Фуко признал, что проблемы соотношения образования и власти не могут быть решены путем абстрактной расфасовки в сторону одной из крайностей, а требуют ситуационного анализа, выявляющего их различные соотношения.

В дискуссиях с постмодернизмом выявляются центральные характеристики сущности человека: идентичность как его субстанциальная или структурная основа и автономия как самодетерминация этой идентичности. В спекулятивных антропологиях они рассматриваются как предзаданные свыше или же как априорно наличествующие у человека. Идентичность представляется как монолит, подчиненный разуму, а автономия идентифицируется с чем-то вроде *causa sui*. В подобных трактовках эти характеристики человека, по сути, исключаются из компетенции научного исследования, из теории и практики образования (в отечественной педагогической мысли эти категории вообще не анализируются). Постмодернизм (и особенно Фуко) выступает против такого рода антропологий, говорит о «смерти человека»

(лозунг, который был принят китчем) и стремится исследовать, как человеческое существо становится субъектом во взаимодействии с эмпирически констатируемыми факторами, такими как язык, труд, биологическая организация. При этом необходимо выяснить, особенно в условиях современного плюрализма и мультикультурализма, в какой мере субъект способен «включать» эти гетерогенные влияния и синтезировать их в своей идентичности, которая является не монолитной, а изменчивой и «пористой». Особенно важно исследовать, как человек сам соучаствует в становлении своей идентичности и осуществляет «заботу о себе», — в современном образовании до сих пор не разработаны программы педагогического содействия этой заботе.

Здесь возможно только перечислить лишь некоторые из многих важных проблем образования, которые вырисовываются в дискуссиях ф. о. с постмодернизмом. Проблема «включения» в учебный план тех или иных элементов обыденной культуры, в особенности тех, которые муссируются «голосами» активизирующихся этносов: она не решается ни бесцеремонным исключением, ни простым принятием без исключения архаизмов типа «земля плоская» или же антицивилизационных обычаев вроде кровной мести и т. п. Здесь требуется ситуационный анализ, выявляющий приемлемые соотношения. Проблема специфики непосредственных коммуникативных отношений, которую игнорировал классический рационализм: для установления взаимной эмпатии, вообще мирных отношений между людьми и группами отнюдь не всегда требуется, чтобы они высказывали друг другу истину о себе и жизненных обстоятельствах, иногда это даже противопоказано, и не только при общении с детьми, с тяжело больными и т. д., но и в международных отношениях: борцы за истину нередко доводят дело до кровопролития, не говоря уже о том, что каждая из сторон понимает под истиной. Новые проблемы возникают в области соотношения образования с рыночной экономикой —

Лиотар раскрывает ее противоречивые требования к науке и образованию: с одной стороны, нужно учить прикладному знанию, которое котируется на рынке, с другой — рынок требует инновационных идей, которые продуцируются фундаментальными исследованиями, и, стало быть, Лиотар не прав в своем утверждении о «смерти профессора», который только и может обучить фундаментальному знанию.

Деконструкции без ориентации на реконструкцию часто соскальзывают к деструкции тех или иных основ рационализма и к диковинным альтернативам, изложение которых, будучи и само обязанным нарочито ускользать от рациональной последовательности, превращается в «жужжание», по словам американского постмодерниста Р. Рорти. Подобная манера подхватывается китчем, который стремится дисквалифицировать рационализм как основу норм и институций в культуре, в том числе в образовании. Он ругает за дилетантизм, «депрофессионализацию философии» и против какого-либо преимущества науки и истины перед любыми другими «повествованиями» вроде мифов и преданий. Всякое общее, нормативность якобы несут «террор», не совместимый с плюрализмом. Отсюда «смерть» субъекта как идентичного и автономного существа и «конец» образования как институции. Представитель эмансипаторской ф. о. К. Молленхауэр раскрывает влияние подобного китча на образование: «Процесс становится важнее, чем продукт, коммуникация важнее, чем решение проблемы...». Этот сдвиг акцентов радикально сказывается в педагогической практике и теории: «антипедагоги» редуцируют общение с детьми в эмпатическую совместную жизнь и полностью исключают всякую требовательность, постановку задач, сообщение и оценивание, придание формы; «гуманистические психологи», поселившиеся между терапией и воспитанием, концентрируют свое внимание целиком на коммуникативном «теперь» и ликвидируют идею дела, произведения (будь это и идея произведения самого себя...), которая без понятия

рабочего времени становится бессмысленной; «трансперсональные психологи» делают шаг еще дальше и ищут выход из модерна в «мистическом соединении с космосом» (Mollenhauer 1987: 13).

Некоторые безуспешно пытаются склеить из подобных неизбежно фрагментарных элементов некий конгломерат и назвать его «постмодернистской ф. о.», каковой на самом деле нет, по убеждению большинства представителей существующей ф. о., поскольку такого рода философия немыслима без рациональных системных построений.

Лидеры постмодернизма касаются образования лишь мимоходом, поэтому ведущие течения ф. о. не усматривают у них ни тем более в китчевых версиях какой либо определенной ф. о., а видят в постмодернизме то, что он обещает сам, а именно возможности взглянуть на образование с «новых точек зрения».

К концу 90-х годов намечается переход от деконструкции к реконструкции, которая выдвигается в качестве альтернативы постмодернистскому радикализму со стороны аналитической ф. о., педагогической антропологии и эмансипаторской ф. о. С позиций последней С. Бенхабиб обращает внимание на то, что радикализм становится предметом критики и у самих постмодернистов, — например, у известного культуролога, близкого к постмодернизму, Ф. Джеймсона. По его мнению, свойственная постмодернизму фиксация несоизмеримостей, конфликтов и антагонизмов скользит по поверхности и не учитывает процессов униформизации и гомогенизации, происходящих на более глубоких уровнях под действием сил экономической, военной, технологической, коммуникативной и информационной интеграции. Совокупность всех этих процессов в 90-е годы стали объединять под термином «глобализация». В этой связи С. Бенхабиб отмечает изменение акцентов и «кодовых слов»: от *фрагментации* переходят к *гибридности*, от *несоизмеримости* — к *дискретности*, от

*раскола культур* — к *мультикультурализму* и *полиглолизму* (Benhabib 1999: 335).

*Лит.:* Benhabib S. Sexual Difference and Collective Identities: The New Global Constellation. // Signs: Journal of Women in Culture and Society. 1999. Vol. 24, №2; Benner D. Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise // Erziehungswissenschaft und Modernitätskrise. Weinheim und Basel, 1992; Bollnow O. F. Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie. München, 1966; Burbules N. C. A Half-Century of Educational Theory: Perspectives on the Past, Present, and Future // Educational Theory, №3, 2000; Burbules N. C. Continuity and Diversity in Philosophy of Education. Educational Theory. 1991. №3; Curren R. The Philosophy of Education in the Millennium // [http://www.Edu/EPS/PES-Yearbook 99](http://www.Edu/EPS/PES-Yearbook99); Giarely James M. and Chambliss J.J. The Foundation of Professionalism: Fifty Years of The Philosophy of Education Society // Educational Theory. 1990. №3; Macmillan C. J. PES and APA — an impressionistic History // Educational Theory. 1990. №3; Mollenhauer K. Korrekturen im Bildungsbegriff? // Pädagogik und Postmodern. Zeitschrift für Pädagogik. 1987. Hf.1.49. Nicholson C. J. Modernism and Postmodernism // 55. Philosophy of Education. An Encyclopedia. Ed. J.J. Chambliss. L., N. Y., 1996; Nicholson C. J. Modernism and Postmodernism // Philosophy of Education. An Encyclopedia. Ed. J.J. Chambliss. L., N. Y., 1996; Soltis J. F. Introduction // Philosophy and Education / Ed. Kenneth J. Chicago, 1981; Usher R. and Edwards R. Postmodernism and Education. L. and N. Y., 1994; Жак Деррида в Москве: деконструкция путешествия. М., 1993; Лиотар Ж. Ф. Состояние постмодерна. СПб., 1998; Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004; Поппер К. Открытое общество и его враги. Т. 1, 2. М., 1992; Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М., 1979.