**1.2. Общенаучные ориентиры педагогики**

Взгляд на развитие концептуальной основы педагогики с позиции философии науки процесс становления науки с особой силой привлек к себе внимание ученых в ХХ столетии, когда приращение научного знания приобрела стремительный характер, а его влияние на жизнь людей стало тотальным. Наука стала сама для себя исследовательской проблемой. Что такое наука, в чем состоит специфика научного познания, каковы ее структура и функции, что влияет на характер ее развития,- вот далеко не полный перечень вопросов, которые перед собой поставили представители так называемой философии науки, мыслители, сделавшие проблему становления науки главной в своих исследованиях (Р. Карнап, К. Поппер, Т. Кун, М. Полани, С.Тулмин , И.Локатош, П. Фейерабенд и др. ). Имеет смысл кратко восстановить ход их рассуждений о науке, так как это имеет прямое отношение к становлению современной педагогики.

Для того чтобы разобраться в сути рассуждений представителей философии науки, приходящихся на ХХ века подразумевалось под понятием «научный закон ». В тот исторический период мир воспринимался большинством ученых как совершенно независимый от наблюдающих за ним исследователей. Конечно же, не все ученые думали именно так. Они утверждали , что человек имеет только чувственные свидетельства о мире, полученные в ходе контактов окружающим. Аналогичной позиции придерживались и представители логического эмпиризма ( М. Шлик, Р. Карнап и др.), которые констатировали, что всякое научное знание есть значение о том, что да но исследователю в чувственном восприятии, он может познать с абсолютной достоверностью; основная функция знания- это описание чувственных реалий. Вместе с тем логический эмпиризм заставил науку серьез задуматься о достоверности своего эмпирического базиса, о языке, с помощью которого этот эмпирический базис приобретал формат научных высказываний и утверждений.

Проблема логического «испытания» языка науки, вопросы взаимосвязи языка науки с эмпирией, поставленные логическим эмпиризма , оказали существенное влияние нам понимание наукой ХХ столетия самой себя. Коснулась эта проблематика и педагогики. Ассимиляция идей , высказанных логическим эмпиризма, подтолкнула педагогику к чистке своего понятийного языкам, к перепроверке и переосмыслению своего эмпирического базиса, заставила в очередной раз задуматься о структуре педагогической науки, о составе ее теорий. В общем, это благотворно сказалось на процессе движения педагогики к достижению новых горизонтов научности. Постепенно выкристаллизовывалось понимание того, что феномен развития науки нужно попытаться описать и объяснить с помощью других средств. На науку попытались взглянуть сквозь призму истории этого института. В истории науки увидели ключ к изучению специфики научной деятельности. Большую роль в такой переориентации фокуса исследовательского внимание суждено было сыграть Карлу Раймонду Попперу. К. Поппер заключил, что метод индукции как метод обоснования знания пригоден лишь частично.

Рассуждения привели К.Поппера к формулированию оригинальной методологий определения научности того или иного положения, методологии, названной им фальсификационизмом. К.Поппер как мыслитель верил в то, что мир обладает объективным существованием. Он не отрицал, что ученый предпринимает попытки получить истинное знание об этом мире. Но он не верил в то, что может быть найден обоснованный способ вычленения из огромной совокупности представлений о мире, складывающейся у ученых одного истинного утверждения.

Ученые в целях познания мира формулируют гипотезы, создают теории, даже открывают законы. Но кто из них, задается вопросом К. Поппер, может с уверенностью говорит о том, что все, открытое ими, истинно. Скорее можно говорит о том, что ложно, и тем самом освобождаться от него. Их двух позиции, касающихся науки: «наука открывает и представляет и стену» и «наука освобождает нас от иллюзий и заблуждений», К.Поппер без колебаний выбирает вторую. По мнению Поппера, потенциальная фальсифицируемость знаний является не обходимым признаком его научности. Фальсифицированное знание должно без оглядки отбрасываться и уступать место тому знанию которое на данной момент еще не оказалось фальсифицированным. Процесс фальсификации одного знание другим знанием, которое еще не фальсифицировано, но которое «потенциально фальсифицируемо», и есть процесс развития науки К. Попперу. Выдвинув принцип фальсифицируемости, К.Поппер изменил бытующее представление о науке. Он основной задачей науки назвал не достижение истинного знания о предмете, а задачу выдвижения, формирования проверки и последующий фальсификации научных теорий. К.Поппер сделал предметом своих размышлений не то, какой в структурном отношении является наука, а то, как развивается, содержательно видоизменяется научное знание. К.Поппер перенес акцент с изучения логики науки на изучение истории науки. Обращение науки к своей истории принесло свои плоды. Наука стала понимать себя как институт, укорененный в истории, как институт, наследующий те позитивные и негативные характеристики, которые были присущи ему в прошлом.

Воззрения К.Поппера на становление института науки, на динамику научного познания не прошли незамеченными для педагогики. Педагогика чутко отреагировала на тезис о неустранимой историчности института науки, о подверженности его заблуждениям и ошибкам, о невозможности в условиях плюрализма представлении обоснованной выявлять теории и утверждения, отвечающие духу истинности. Для тех ученых-педагогов, кто близко воспринял концепцию науки, предложенную К.Поппером, борьба с педагогическими вымыслами, «корежащими» образование, стала главным научным занятием. Фальсифицируемость как понятие вошла в категориальный обиход педагогики. Наряду с понятием «вертификация», понятие «фальсификация» заняло свое место в системе эмпирической проверки тех или иных педагогических положений или утверждений. С легкой руки К.Поппера педагогика перестала думать о себе как о непогрешимой дисциплине. Она стала внимательнее относиться к своим выводам, теоретическим построениям, прикладным разработкам.

К.Поппер проторил дорогу обращения науки к своей истории. После него на этот путь суждено было стать Томасу Куну, разработавшему на базе исторического видения развитие науки оригинальною концепцию, привлекшую к себе внимание многих исследователей. Т.Кун ввел в философию науки понятие «парадигма», ставшее ключевым в описании и объяснении процесса роста научного знания. Под понятием «парадигма» он подразумевал совокупность научных достижений, принимаемых большинством научного сообщества в конкретный период истории. Примером парадигмальных знаний могут служить теории Ньютона, Максвелла, Бора, Эйнштейна, признаваемые значительным корпусом ученых, использующих их в процессе получения нового знания о мире.

Для Куна парадигма – это не только теория, это еще и образец исследовательской деятельности. Этот образец многократно отшлифовывается в контексте его научного использования. Постепенно он приобретает все более четкие очертания, становится востребованным орудием для проведения исследования. Но это далеко не все, что дает парадигма. Она задает определенное видение исследовательского поля, она очерчивает круг тех вопросов, которые могут подниматься и решаться в рамках научного изучения реальности. Тем самым парадигма, по существу, определяет и то, такие факты могут быть получены в рамках исследовательской деятельности. Парадигма овладевает сознанием научного сообщества, скрепляя, интегрируя его. Научное сообщество, воспринявшее парадигму, приобретает большую исследовательскую мощь, Т.Кун назвал науку, сделавшую ту или иную парадигму стержнем своей деятельности, - «нормальной». В «нормальной» науке существует путь решения конкретных задач, путь, который задается парадигмой.Исследовательская деятельность определяется парадигмой. Именно она сообщает ученому, какие методы и средства допустимы, а какие нет в контексте решения конкретной научной задачи.

Т. Кун подчеркивает, что до поры до времени разгадывание «головоломок» в науке протекает успешно. Парадигма срабатывает, не дает сбоя. При опоре на нее открывается новое знание, новые законы, закономерности, устанавливаются факты. Но ,как показывает история, приходит время и парадигма не позволяет решить некоторые «головоломки» . все усилия ученых – сторонников парадигмы, оказываются тщетными. Приходит пора и становится понятным, что дело не в ученых, неспособных справиться с «головоломкой», а в парадигме. Возникает, по Куну , аномальная ситуация в науке. Когда аномалий немного, ученые не задумываются всерьез, хорош или плох их инструмент познания - парадигма. Однако рост аномалий неминуемо приводит к осознанию проблемы недостаточности парадигмы. Наступает время кризиса. Сходит на нет то, что раньше было характерным для научного сообщества – его единство. Парадигма перестает объединять ученых, к ней не испытывают былого пиетета. Нормальная стадия развития науки завершается. На смену нормальной стадии приходит период научной революции. Только в этот период происходит то, считает Т. Кун, что хорошо описал К. Поппер. Ученые проверяют и перепроверяют конкурирующие гипотезы, теории. В конечно счете появляется новая парадигма. Исследователи, принявшие ее, видят предметное поле свои науке по- новому. Начинает расти массив исследований, базирующихся на новый парадигме. Она укрепляет свои позиции, она опять объединяет ученых, она опять направляет их исследовательские деяние. В науку возвращается нормальный период ее развития. Таков, по мнению Т.Куно, цикличный ход науки.

Т. Кун весьма своеобразно решает проблему прогресса научного знание. Для него наука – это цикличный процесс , в ходе которого одни парадигмы уходят в небытие, другие приходят им на сменном. Приходящие лучше и глубже объясняют явления, привлекшие внимание ученых. Т. Кун, говоря о парадигмальных знаниях, опирался преимущественно на достижения естественных наук. Он видел в них состоявшиеся науки, в отличие от гуманитарных, которые такого уровня пока не достигли. Однако те, кому предложенная Куном концепция понимания развития науки пришлась по душе, сочли возможным ее распространить и на гуманитарные науки. Эти ученые заключили, что к парадигмальному знанию имеют отношение не только естественно- научные теории, но и гуманитарные. Воззрения Платона и Аристотеля, Августина Блаженного и Фомы Аквинского, Канта и Гегеля могут быть отнесены к образцам парадигмального знания. Такой взгляд прижился и в педагогике, посчитавшей в лице ряда своих представителей, что процесс педагогического познания вполне можно трактовать, используя методологическую схему Т. Куна. В педагогике стали говорить о парадигмах, о научных революциях, научных кризисах. Модель объяснения науки, предложенная Т. Куном, была распространена на педагогику, после чего она стала выглядеть как история циклов «нормального» развития, их смены аномальными периодами и возвращением к «нормальной» линии становления. Разговоры в педагогике о парадигмах заставили подчас и не совсем оправданно приписывать статус парадигм конкретным технологиям и методикам. Увлеченность педагогики куновским пониманием науки во многом продолжается и сегодня.

Концептуальные схемы анализа науки К. Поппера и Т. Куна, накладываемые на исторический материал с целью выявления сущности и специфики деятельности науки, вне всякого сомнения, оригинальны и любопытны. Их использование действительно позволяет увидеть в науке то, что обусловлено в ней историей. Многое в науке эти концептуальные схемы реалистично объясняют. Вместе с тем апелляция к истории приводит к тому, что многое в науке начинает рассматриваться в релятивисткой плоскости. Теории, законы, другие научные продукты, невольно получают трактовку относительных, обусловленных исторически, зависящих от социокультурных условий. Точку зрения относительности научного знания в полной мере выразил во второй половине ХХ века Пол Фейерабенд, назвавший свою концепцию «эпистемологическим анархизмом». Согласно его пониманию, анархизм выступает законным следствием реализации наукой двух базовых принципов: принципа пролиферации и принципа несоизмеримости. Принцип пролиферации подталкивает ученых к разработке (размножению) тех теорий и концепций, которые несовместимы с уже существующими и признанными научным сообществом. В идеале это означает, что каждый ученый должен разрабатывать свои концепты, не взирая, что они могут восприниматься другими учеными как несуразные и абсурдные. Принцип несоизмеримости означает, что теории невозможно сравнивать друг с другом, и потому любая научная концепция недоступна критике со стороны ученых, придерживающихся иных взглядов.

П. Фейерабенд полагает, что объединение этих двух принципов являет собой основу методологического анархизма. Если каждый ученый волен изобретать свои концепции, а эти концепции принципиально нельзя сравнивать с другими, так как нет, и не может быть объективной основы для такого сравнения, то анархизм «нормальное» следствие для науки, исповедующей эти принципы. В такой науке все допустимо и оправданно. Такая наука живет по правилу «все дозволено». Нынешнее состояние науки, по мнению Фейерабенда, полностью подтверждает такую постановку вопроса. Единственный пункт, против которого всерьез восстает эпистемологический анархизм- это универсальные нормы науки, универсальные научные законы, универсальные понятия, такие как «разум» «истина» и т.д.

Рассуждения Фейерабенда пришлись по вкусу немалому числу теоретиков педагогики. Мысли Фейерабенда пришлись по вкусу немалому числу теоретиков педагогики. Мысли Фейерабенда о равенстве разных в начале 60-х годов видов знания, науки, религии и мифа, направили ряд педагогов, в частности, по пути пересмотра содержания школьного образования. Миф и религия в разработках этих педагогов заняли прочное место в учебных программах. В условиях тотального наступления постмодернистских воззрений, пришедшегося на последнюю треть ХХ- начало ХХI столетия, идеи Фейерабенда о науке как своеобразной анархической деятельности ученых, как о свободной игре получили в педагогике выраженное хождение.

В начале 60-х годов Ст. Тулмин был убежден, что дорога научного познания ведет ко все более глубокому пониманию посредством уточнения понятий, постепенно приобретающих все более адекватный познаваемому явлению характер. Тема изучения изменчивости понятий в зависимости от социокультурных реалий явилась стержневой для Тулмина как представителя философии науки. Понимание Тулмином науки носит эволюционный характер. Наука- это непрерывный отбор интеллектуальных новшеств, концептов, теорий. Концепция Ст. Тулмина не оказало такого мобильного влияния на теоретическую педагогику, как построения логического эмпиризма, как воззрения К. Поппера, взгляды Т.Куна, рассуждения П, Фейерабенда. Вместе с тем попытки рассмотреть педагогику через очки исторического изменения понятийного поля, на котором культурно-историческая ситуация расставляет свои акценты, делает авторитетными одни интеллектуальные движения, и непривлекательными другие. Педагогика, рассматривающая себя сквозь призму истории своих рациональных средств, с постоянством приходила к выводу о том, что понятия и их использование движут не только педагогической мыслью, но и бытием образования.

Философия науки ХХ столетия, предложившая много различных ракурсов понимания феномена науки, подтолкнула и педагогику к рефлексивному осмыслению самой себя. Наблюдая за собой изнутри, педагогика обнаружила много необъяснимого с точки зрения здравого и обыденного смысла. Интуиция, иррациональность, жизненный порыв, желания, стремление и т.д., заняли свое место в педагогическом знании, стали предметом пристального анализа. Расширение поля внимания педагогики к самой себе привело к тому, что мировоззренческие и социальные проблемы стали предметом пристального анализа. Расширение поля внимания педагогики к самой себе привело к тому, что мировоззренческие и социальные проблемы стали анализироваться наряду сугубо педагогическими. Стали появляться утверждения о чрезвычайной сложности отделения педагогики от других гуманитарных наук, так как они имплицитно содержат в себе весомый просветительский компонент. Экономические, социологические, культурологические, лингвистические и другие знания широким потоком хлынули в педагогику. Она стала все больше приобретать черты комплексной и междисциплинарной науки. Это насторожило многих ученых- педагогов. Они стали говорить о необходимости более внимательного отношения к гносеологическим основаниям педагогических разработок, что, в свою очередь, привело к более детальному обсуждению проблемы структуры и содержания научно- педагогического знания, научно-педагогической рациональности, собственных научно- педагогических методов исследования. Ситуация в педагогике предельно усложнилась. Вопросы самоидентификации педагогической науки, обретения аутентичности с небывалой до этого остротой встали перед этой дисциплиной. Науковедение, по мысли многих представителей педагогики, в такой ситуации начинало выступать спасительным средством, позволяющим педагогике ответить на краеугольные для нее вопросы: каков предмет педагогической науки, что собой представляет предметное поле педагогики, каков ее методологический и теоретический инструментарий, насколько можно доверять результатам педагогической науки и что стоит за словами «педагогическое знание»

Цель педагогической науки, понятие педагогического знания. Цель науки - получение истины

Ответ на вопрос, что такое истина, дает теория познания (гносеология). Конкретная наука принимает ответы, даваемые гносеологией, выстраивая на этом ответе свою конкретно-научную познавательную деятельность. Педагогическая наука стремится к обретению истинного знания о мире образования.

Знание - это продукт человеческого сознания, такой же продукт, знание- есть результат познания. А что такое познание? Это получение знания. Знанием следует считать рационально обоснованное утверждение, то есть утверждение, доказанное, подтверждающееся опытом. Для этого определяются критерии научности, позволяющие демаркировать научное знание от знания, которое научным не является.

***Научно- педагогическая рациональность и критерии научности педагогического знания.*** Наука - институт развивающийся. В контексте исторического изменения института науки претерпевали изменения и критерии научности, задающие нормативный ценностный стандарт научной деятельности. В развитии науки, в том числе и педагогической, можно выделить такие периоды, которые характеризуются радикальными изменениями основ научно – исследовательской деятельности. Это в полной мере имеет отношение и к коренному изменению нормативных структур педагогического исследования, которыми и выступают критерии научности. Эти периоды вполне оправданно рассматривать как этапы формирования новых типов научно-педагогической рациональности.

В исследованиях, посвященных истории становления науки, обычно выделяются три периода, в рамках которых возникали, оформлялись и закреплялись в сознании научного сообщества специфичные своему времени нормы исследования действительности. Описываемая в трудах по истории науки последовательность смены типов научной рациональности выглядит следующим образом: классический тип научной рациональности (XVII-конец XIX века); неклассической тип научной рациональности (конец XIX-середина XX века); пост неклассический тип научной рациональности (середина XX века - по настоящее время. Изучение особенностей развития педагогической науки свидетельствует о том, что эта схема лишь частично приложима к описанию исторического становления этой области научного знания. В период с XVII по конец XIX века в педагогике, активно перенимавшей логику научного понимания, присущую лидерам науки в это время, -математики и физики, был сформирован классический тип научно-педагогической рациональности. Его особенностями выступали: понимание мира образования как сферы прогрессивно направленного линейного развития; понимания образования как сферы действия жестко однозначной детерминаций; понимание образования как сферы, в которой прошлое определяет настоящее так же изначально, как и настоящее определяет будущее. Классический тип научно-педагогической рациональности предполагал возможным описание образовательных объектов как существующих самих по себе в строго заданной системе координат. Для этого считалось необходимой элиминация всего того, что имело отношение к субъекту научно-педагогического познания и возмущало процесс исследования образовательных реалий. Опора на однозначную причинноследственную зависимость составляла норму для педагогического рассмотрения явлений. Ориентация педагогики на ведущие в то время дисциплины, математику и физику, позволили ей сформулировать два критерия научности эталона научности логической непротиворечивости и опытного подтверждения (позднее он стал именоваться критерием верификации. Стремление возвысить педагогику до математики, приблизить ее к ясной, строгой, логический обоснованной структуре, способствовали появлению в сфере методологии педагогического знания критерия логической непротиворечивости. Критерий логической непротиворечивости нормативно диктовал необходимость построения педагогического знания методом логической аргументации и дедукции из найденных первых начал. Успехи физики, в свою очередь, заставили педагогов-исследователей того периода обратиться к теме опытной проверки (экспериментальной) знаний. Фокусирование исследовательского внимания на опытную апробацию знания означало, что логическое испытание педагогической истины объявлялось принципиально недостаточными, оправданным же утверждалось только доказательство, коренящееся в эксперименте. В педагогическую науку по существу вводился новый нормативный критерий-критерий верификации, который нормативно диктовал необходимость сбора экспериментальным путем фактуальных данных и их последующее обобщение. Педагогическое знание, выстраиваемое на критерии верификации, обретало гипотетико-дедуктивные черты, то есть понималось как знание, имеющее в той или иной степени вероятностный характер. Начиная с конца XX века в науке начинает активно формироваться новый неклассический тип научной рациональности. В контексте этого процесса возникают и утверждаются иные, чем ранее, образцы исследования реальности. В гуманитарных наука к появлению неклассического типа научной рациональности способствовали интенсивно проводившиеся в начале XXстолетия поиски фундаментальных отличий гуманитарного знания от естественно- научного. Ориентация педагогики на гуманитарные дисциплины, становившиеся в то время в науке все более и более популярными, подтолкнула ее к включению в свой методологический базис гуманитарных критериев научности. В педагогической науке субъекта познания ученого начинают рассматривать не только как ностиеля “разума”, но и как существо, подверженное влиянию эмоций, чувств, переживаний в рамках, осуществляемой им исследовательской деятельности. Отечественная педагогика конца XIX –начала XX века развивалась в фарватере движения к новому, неклассическому, типу научной рациональности с присущими ей критериями научности, которые наряду с критериями логической непротиворечивости, верифицируемости, включали в себя критерии красоты, эвристичности. Однако произошедшие в стране в 2020-х годах XX столетия события прервали этот процесс. В педагогике на долгое время (более 70 лет) установился единый стандарт научности знания. Этот стандарт по существу воспроизводил стандарт, характерный для аксиоматически выводимого знания. Из непреложных посылок, присущих марксистско-ленинскому видению процесса познания, делались соответствующие педагогическое выводы и разрабатывались способы трансформации образовательной реальности в нужном направлении. В этот период в отечественной педагогике появилось значительное количество педагогических исследований, которые отвечали требованиям советского времени и которые, по сути, выстраивались на базе критерия логической непротиворечивости. В общемировом контексте период, начавшийся с середины XX века и продолжающийся по сегодняшний день,-это этап перехода к так называемому постнеклассическому типу рациональности в науке. Для постнеклассического типа рациональности характерны полный отказ от монологизма, признание множества конкурирующих подходов и принципиальной фальсифицируемости теорий, отверждение редукционизма, элементаризма, линейности. Сегодня в расширенный объем понятия “рациональность” стали включать интуицию, разные прагматические характеристки: польза, удобство,эффективность. Главным в этом типе рациональности, проолжающим еще формироваться, выступает человек, который рассматривается не простокак активный участник познания, а как системообразующий фактор любой исследовательской деятельности. На сегодняшний день постнеклассическое понимание научности все сильнее и жестче заставляет исследователя трактовать знания не как самоцель а как средство решения проблем. Если для классической научной рациональности было характерным видение знания сквозь призму фундаментальности его обоснования, то для постнеклассической научной рациональности в первую очередь свойственным становится оценивание знания со стороны его эффективности в решении человеческих проблем. Если для классической научной рациональности было характерным видение знания сквозь призму фундаментальности его обоснования, то дляпостнеклассической научной рациональности в первую очередь свойственным становится оценивание знания со стороны его эффективности в решении человеческих проблем. Соответственно меняются и исследовательское поведение ученых, и методологические стандарты оценки результатов научно- исследовательской деятельности, и критерии научности получаемого знания.

Отечественная педагогика лишь вконце ХХ веека, после ухода с арены марксизма-ленинизма как магистрального видения реальности, начала включаться в общемировой процесс поиска новых оснований своей научной рациональности. Отечественная педагогика находится в этом отношении в ситуации поиска своей научной самотождественности. Этот сложнейший процесс и обусловливает то обстоятельство, что на современной ниве педагогических изысканий широко представлены исследования,базирующиеся на разных типах научной рациональности и опирающиеся на различные критерии научности. Панорама современных отечественных научно- педагогических исследований представлена также теоретическими и прикладными разработками, выросшими на эклектической основе, т. е. калейдоскопически объединяющей различные типы научной рациональности, имманентно включающие в себя соответствующие критерии получения и построения знания.

* 1. **Философские ориентиры педагогики**

Эффективность деятельности системы образования напрямую зависит от успехов педагогической науки. Мало найдется людей, сомневающихся в правильности этого утверждения. Общее согласие, конечно же, свидетельствует о доверии широкой общественности к науке, именуемой педагогикой. Это доверие сложилось не сразу. Миновал долгий исторический период, прежде чем развеялись сомнения в силах педагогики, подсказывающей образованию, каким образом надо обучать и воспитывать каждое последующее поколение. Отнюдь не сразу педагогика заявила о себе как о сложившейся науке. Долгий путь обретения педагогикой статуса научности это поиск выберенных теоритических оснований, многократная проверка и перепроверка тех положений, которые принимались как истинные, способные преобразить бытие социального института, ответственного за сохранение и умножение культурных и цивилизованных достижений человечечтво.

Педагогика всегда развивалась в содружестве с другими науками. Она всегда имела возможность сравнивать отработанность своего научного инструментария с научном инструментарием других наук. Педагогика не могла не оринтироватся на то, как наука в лице разных дисциплин (как естественно-научных, так и гуманитарных) пониала себя. Она пристрастно относилась к себе, сверяя свой научный аппарат с научным аппаратом тех наук, которые признавались в то или иное историческое время ведущими научными дисциплинами. Педагогика тщательно отшлифовывала те общенаучные основания которые служили фундаментом для ее конкретных теоретических и прикладных разработок.

Критерий красоты отражает наличие гармонии в продуктах научно-педагогического творчества. Критерий красоты представляет характеристику педагогического знания со стороны субъективной удовлетворенности им.

Критерий эвристичности позволяет обосновывать выбор теории, концепции, гипотезы с точки зрения потенциальной возможности их расширения. То есть этот критерий позволяет обосновывать выбор теоретического конструкта возможностью его развития или совершенствования. Например, еще несколько лет тому назад всерьез говорили о том, что деятельностный подход в науке изжил себя. А совсем недавно появился целый корпус статей в его поддержку. В этих статьях обосновывается возможность его дальнейшего развития (В.А. Лекторский «Деятельностный подход: кризис или возрождение?»; В.С. Швырев «Деятельностный подход к пониманию «феномена человека (попытка современного осмысления)»; М.А. Розов «Рефлексия и деятельность»; В.М. Розин «Ценностные основания концепций деятельности в психологии и современоой методологии» - см.: Наука глазами гуманитария. – М.: Прогресс-Традиция, 2005). [ ,134]

**Философия воспитания** – трактовка сущности воспитания, его принципов и ценности как взаймодействие общечеловеческого, конкретно-исторического национального компонентов культуры в процессе становления личности и пердачи ей культурных ценностей.

**Философия науки**– область философии, изучающая науку как специфическую сферу человеческой деятельности и как развивающуюся систему знаний.

**Философия социального воспитания**– научное направление, которое на основе знаний об объективном состоянии и потребностях общество, полученных социологией воспитания и соиально-педагогической виктимологией, ставит ряд фундаментальных вопросов, предлагает варианты их решения, которые могут сделать успешной интеграцию сил общество с целью повышения культурного уровня народа. [ , 371]

**Философия науки**– метанаука, предметом которой является критика, проблематизация и тематизация базовых наук. Философия определенной науки состоялась лишь в тос случае, если соответствующие метанаучные рассуждения образуют связную совокупность положений, некоторое целое,институтиализированное науным сообществом. Поясним ситуацию некоторыми примерами. Во времена Ньютона физика была, но не было философии физики, которая сложилась лишь в начале XX в. Во времена А.Смита была экономика, но философия экономики появилась лишь в конце ХІХ в. Благодаря, в частности, работам *Дж. М. Кейнса* (см.). Возраст любой базовой науки, от математики до юриспруденции, всегда больше возраста соответствующей Ф. Н.

Порой представители базовых наук относятся к философам неблагосклонно. Им кажется, что все трудности базовых наук могут быть вполне успешно преодолены без выхода за их пределы. Это мнение не соответствует действительному положению дел. К тому же следует учитывать, что даже гениально одаренные ученые то и дело совершают отнюдь не малосущественные философские ошибки. А. Эйнштейн построил модель статической Вселенной. А почему именно статической? В самом его выборе содержалась философская ошибка.

В контексте обсуждаемого вопроса обращают на себя внимание два высказывания Нобелевского лауреата М. Фридмена (см.) об актуальности философии экономической науки. «Всеобщее поверхностное знакомство с предметом экономической теории порождает презрение к специальному знанию о нем» [С.48]. «Обществоведы больше других ученых нуждаются в том, чтобы понимать используемую ими методологию» [C.49]. Трудно не согласиться с приведенными выводами Фридмена.

Как часто даже выдающимся ученым не удается подняться над горизонтом методологической сумятицы. В отличие от многих своих знаменитых коллег Б. Рассел, А. Эйнштейн, М.Фридмен смело представляли свои философские воззрения на суд научной критики. Этими поступками они, как нам представляется, проявили не только мужество, но и изрядную долю благородства.

Философия науки общая – дисциплина, представляющая в обобщенном виде положения философии базовых наук. По поводу статуса общей философии науки нет согласия: не вполне ясно, является ли она в основном номинальной или же концептуальной дисциплиной, представляет ли она данные философии отдельных наук в лаконичных языковых сокращениях или же она вырабатывет свои, актуальные для всех наук концепты. На наш взгляд, вторая точка зрения находит меньшее подтверждение, чем первая. Как правило, от имени общей философии науки сообщают довольно банальные положения и лишь их конкретизация на базе материала философии отдельных наук придает им жизненную обостренность. Можно, например, рассуждать об аксиоматическом методе вообще, но только при обращении к логике и математике он приобретет актуальность. От имени общей философии наук часто выступают философы, малокомпетентные в области наук. При этом за философию науки выдаются метафизические по своей сути положения.

По нашему мнению, важнейшая задача общей философии науки состоит в изучении на мета уровне междисциплинарных связей. Токи метанаучных знаний объединяют философии самых разных наук. Они не должны выпадать из поля зрения философов. [ , 264]

**Философия науки специальная**– совокупность дисциплин, каждая из которых является философией одной из наук, например физики, экологии, психологии. [ , 264]

Философия педагогики и образования – метанаука, предметом которой являются педагогические науки, а также вопросы образования, взятые в общекультурном аспекте. Вся история философии отмечена печатью интереса к педагогике. В западных руководствах по философии образования список крупнейших мыслителей в области философии педагогики, как правило, содержит имена *Платона, Аристотеля, Ж.Ж. Руссо, Дж. Дьюи (см.), Р. Штейнера, П. Фрейра, Б. Скиннера, Н. Постмена*. Концептуальной основой педагогики *Платона и Аристотеля* (см.) являлись соответственно теория идей и концепция форм. Руссо рассматривал оброзование как развитие естественных задатков ребенка, которого по возможности необходимо ограждать от пороков общество, в т.ч. за счет семейного воспитания. Главная задача образования – воспитание нравственно ориентированного гражданина демократического общество. Дж. Дьюи разработал лучшую на сегодняшний день теорию прагматистской педагогики. Обучаемый, в т.ч. ребенок, ставится в условия, когда он должен разрешить проблемную ситуацию. У него развиваются практические навыки. Теоретическое знание рассматривается как инструмент делания. Штайнер стал основателем т. наз. Вальдорфской педагогики. Ее смысл состоит в использовании теософских идей в стремлении достичь не механического, а органического способа жизни. На место естествознания ставится натурфилософия, данные науки перекачиваются в эзотерического русло. Б. Скиннер развил бихевиористскую педагогику. Ее цель – развитие у обучаемого «технологии» поведения, в формировании которой решающую роль играет учитель. Согласно бразильцу Фрейра следует избегать патериалистких отношении в учебныз заведениях. Педагог и студент становятся равноправными участниками процесса оброзования. Этого требует подленнодемократическое общество. Постмен настаивает на внедрений в практику образования исследовательского метода, без которого невозможно воспитание ответственной личности.

Общяя черта всех философско-педагогических концепций состоит в том, что в них идеи соответствующей философской теории адаптируется применительно к проблемам образования и педагогики. Можно взять любое философское направление и показать, каким образом оно была использована для интерпретации проблем педагогики и образования. В полной мере жто относится и к отечественной действительности. В советские годы большое внимание уделялось формам воспитания коллективисткой морали (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский). Популярной была деятельностная концепция воспитания (Э.В. Ильенков, Г.П.Щедровидский). В.В. Давыдов, подобно своим отечественным коллегам, также опирался на творческое наследие классиков марксизма, ленинизма, прадавая особое значение метод восхождения от абстрактного к конкретному.

На наш взгляд, в области философии, педагогики и образования решающими являются следующие три положения:

1. Опора на потенциал наук, причем наиболее развитых.
2. Этизация образования, всемерная опора на принцип ответственности.
3. И, наконец, тщательная разработка путей адаптации научного материала к возможностям обучаемых.

1.Philisiphy of Education. Encyclopedia. N.Y., 1997.

2. Философия образования: состояние, проблемы, перспективы. (Материалы заочного « круглого стола») // Вопросы философии. 1995. № 11. [ , 264-265]

К. 1.2..

Общенаучные основания педагогики за многовековое бытие этой дисциплины претерпели существенные изменения. Современная педагогика очень непохожа по своим общенаучным основаниям на ту педагогику, которая бытовала в периоды Античности, Средних веков, Эпохи Возрождения, Нового Новейшего времени.

Без взглядно на самою себя, без осмысления того, каковы ее общенаучные основания, педагогика обойтись не может.

Взгляд на самою себя нужен ей, чтобы динамично развиваться. Без самопонимания, педагогика обречена на стагнацию, на деградацию, как наука. Это становится особенно понятным в условиях, когда все, даже весьма далекие от науки люди, знают, что научные достижения стали устаревать в течение пяти- семи лет. Вглядываясь в себя, всматриваясь в свои основы, педагогика станоится дисциплиной опережающей настоящее. И потому вполне своевременным для педагогики является вопрос: какого сегодня ее общенаучная база? Расмотрению этого и посвящена настоящая глава.

О приращении научного знания возможно говорить, лишь тогда, когда оно, научное знание, пополняется новыми фактами, отражающими изучаемые реалии. Вполне очевидными является то, что процесс пополнения научного знания новыми фактами предполагает использование научно-обоснованных методов исследования, позволяющих эти факты обнаружить. Эти методы, в свою очередь, встраиваются на совокупности теоретических положений, которое в науковедении называют методологическим.

В науке под методологией обычно понимается (в широком смысле) учение о принципах построения, формах и способах постижения действительности. Методология любой науки выполняет две функции: регулятивную и нормативную. Регулятивная функция позволяет организовать исследовательскую деятельность, а нормативная ее нормировать. В целом, методологические конструкции выступает базисом процесса познания, они, являясь многосложными и многоуровневыми, задают и определяют последовательность, темп, реализуемых исследовательских начинаний, очерчивают горизонты интерпретации полученных в ходе исследование данных.

Важнейшим звеном любой методологической конструкции в педагогике выступают ее философские основания. Без них существование методологической конструкции в педагогике выступают ориентиром для человеческих дисциплин, в том числе и педагогики.

Связь с философией – непременно условие развития педагогической мысли. Философские знания входят в состав методологического обеспечения педагогического исследования. Они необходимы для построения педагогической теории, поскольку теоретическое исследование связано с опытом, с педагогической действительностью опосредованно, а с философией – непосредственно.

В то же время связь с философией остается необходимым условием развития педагогической мысли. Философские положения выступают как наиболее общие ориентиры, входящие в состав методологического обеспечения педагогического исследования. Они необходимы для построения педагогических теории и осмысления их значения, а также прогнозирования последствий для общества новых педагогических идей и разработок. Анализ соотношения педагогики и философии показывает, сколь сложна связь этих отраслей человеческого знания. Понимание природы философских направлений и проблем в соотнесении с проблематикой образования поможет педагогом избежать крайности и ошибок.

Современная философия отнюдь не однородная, она представлена множеством различных и конкурирующих друг с другом течений, направлений, школ, учений. Экзистенциализм, феноменология, прагматизм, постпозитивизм, герменевтика, персонализм, структурализм, постмодернизм, религиозная философия и еще многие другие составляют сегодня «тело» философское осмысления действительности. Педагогика чутко прислушивается к голосу современной философии, что наглядно подтверждается коррективами, которые она вносит в свои методологические стандарты. И потому без должного понимания современных философских конструкций непонятными становятся интенции методологического педагогического мышления. Ниже приводимая краткая характеристика наиболее распространенных философских трактовок роли, места и сущности человека позволяет более обстоятельно охарактеризовать те философские основания, которые составляют фундамент методологического аппарата современной педагогики.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Название философского ориентира, представлении | Содержание | Проецирование идей философского ориентира на развитие педагогики |
| 1 | Неомарксизм  В.И. Ленин, Н.К. Крупская, А.В. Лунагарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и др. | Учение Карла Маркса, основателя одного из философских течений (марксизм), оказало существенное влияние на судьбу социальной и экономической мысли XX столетия. Философские идеи Маркса продолжают активно учитываться и в осуществляемых сегодня гуманитарных исследованиях.  Неомарксизм являет собой оригинальную и глубокого попытку постижения закономерности бытия человека и общества, в той или инои мере опирающуюся на модель объяснения и экономических явлений, предложенную Марксом.  Востребованными стали разработки Маркса, в рамках которых человеческое мышление понималось как структура, содержание которой задается реалиями конкретно-практического бытия. Такое понимание мышления давало возможность отыскивать причины противоречивых событий ХХ века не в сознании человека, а в самой жизни, в ее социальной и экономической специфике. Из таких попыток объяснения действительности бытия людей и вырос неомарксизм.  В советский период жизни в нашей стране учению Маркса было придано леворадикальное звучание, именно оно стало стержнем официальной коммунистической идеологии, определявшей практически все стороны бытия государства. Разработка этой леворадикальной версии марксизма была в большой степени связана с именем В.И. Ленина, и потоми получила название «марксизм-ленинизм». Следуеи отметить, что в СССР марксизм-ленинизм был в тем видением социальной, экономической и историко-культурной реальности, которое лежало в основе научно-исследовательских поисков, осуществляемых советской наукой. В сферах исследования проблем материалистической диалектики, теории познания, диалектической логики, методологии науки глубокие и самобытные результаты были получены Э.В. Ильенковым, М.М. Розенталем, П.В. Копниным и др.; в сфере философских проблем естествознания – М.Е. Омельяновским, И.В. Кузницовым, П.К. Анохиным, А.И. ергом, В.А. Энгельгардтом и др.: в сфере осмысления проблем научно-технического прогресса – А.С. Богомоловым, Т.И. Ойзерманом и др.; в сфере проблем этики и эстетики – О.Г.Дробницким, М.Ф. Овсянниковым и др.; в сфере человековедения – Б.Г. Ананьевым, Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьевым, А.С. Лурией, С.Л. Рубенштейном и др  Важнейшими теоретическими источниками марксизма явились классическая немецкая философия, английская политическая экономия, французский утопический социализм. | В течение всего ЧЧ века неомарксистские воззрения активно влияли на поиски педагогической наукой своей мировоззренческой и методологической идентичности. Неомарксистскоепонимание человека: а) как существа, чье сознательно бытие в значительной определяется той ролью, которую он играет в процессе совместного с другими воспроизводства социальной и экономической жизни; б) как существа деятельного, способного своими усилиями изменять рисунок своей жизни и приближать желаемое будущее; в) как существа, обретающего знания о мире в контексте освоения тех способов познания реальности, которые на протяжении истории использовались людьми, - было воспринято педагогической наукой как вызов обновленной материалистической философии, требующий незамедлительного ответа.  Важнейшим направлением исследований в педагогики является разработка вопросов, связанных и идейно-политическим и нравственным воспитанием молодежи, с формированием у нее процесса формирования коммунистических взглядов и убежденный действенные педагогические средства, обеспечивающие выработку у молодежи единства коммунистического сознания и поведения. Дальнейший прогресс педагогики как науки в значительной степени зависит от разработки теоретических проблем, связанных с уточнением ее предмета, категорий, терминологического аппарата, с совершенствованием методов исследования и укреплением связей с другими науками.  Большую актуальность имеют также педагогическое исследования, посвященные истории отдельных педагогических проблем и их решений, генезису различных педагогических концепций, теорий, методов, понятий. Такой подход превращает историю педагогики в подлинную историю науки о воспитании, придет историко-педагогическим исследованиям прогностическую значимость».  В настоящее время в педагогике сосуществуют различные подходы к исследованию образовательной реальности, марксистский подход – один из них. |
| 2 | Экзистенциализм  К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.П. Сартр, О. Больнов, А. Камю, Х. Ортега-и-Гассет, Г. Марсель, Э. Левинас, Н.А. Бердяев, Л. И.Шестов и др. | Сосредоточив свое внимание на мироощущении индивида в обществе, скатившемся в кризис в середине ХХ века, экзистенциалисты последовательно стали исследовать трагические настроения, болезненные чувства и умонастроения человека, вплетенного в кризисные социальные реалии. Представителям экзистенциализма казалось значимым нахождение философских ответов на вопросы: «Как быть,», «Что делать,» человеку, для того чтобы он смог преодолеть мучительную кризисную, во многом (если не во всем), абсурдную, ситуацию.  Взгляд философов-экзистенциалистов на человеческую жизнь как на драму обусловил выбор ими в качестве основных ряда следующих категория: страх, смерть, ответственность, покинутость, отчужденность, забота, абсурд и др. Человек в рамках экзистенциализма стал рассматриваться как существо, самой жизнью помещенное в пограничную между жизнью и смертью ситуаций, естественным состоянием которого выступает страдание, отчаяние, внутреннее беспокойство. По их представлениям, отчужденность человека от человека, от общества, от самого себя в мире, идущем по пути углубления кризиса, может только возрастать. Соответственно, не могут не возрастать и чувства внутренней опустошенности, страха, ощущения никчемности жизни. Выход из трагической ситуации, всецело поглощающей человека, виделся экзистенциалистам во всеохватном переосмыслении понимания сущности человека и его бытия.  Понятие «Экзистенция» является для экзистенциализма центральным понятием. Это понятие характеризует специфический, отличный от всего иного способ человеческого существования в мире.  Этим понятием подчеркивается то, что в отличие от всего остального бытие человека есть несовпадение с самим собой, то есть то, что он не некая «устойчивая субстанция», а постоянное выхождение за пределы сея, «неустойчивость». Человек вынужден, согласно экзистенциализму, постоянно делать себя человеком, ему не дано «просто быть».  Отвергая конформизм как способ неподлинного существования, экзистенциализм ратует за вхождение человека в пространство индивидуального свободного выбора, ведущего к обретению «самости», то есть аутентичности бытия. Тревога, страх и даже тошнота, испытываемые человеком в контексте самообретения, несравненно более продуктивны, чем чувство покоя, лишающее его сущности, индивидуальности, неповторимости, личностной конкретности. | Экзистенциализм отводит важную роль Другому, в общении с которым и происходит разворачивание собственной жизни. Пример Другого, образ жизни Другого, аутентичная речь Другого – факторы, заставляющие задуматься о себе, о своем жизненном пути, о важности самостоятельного принятия решений и о взятии на себя ответственности за все свои поступки. И потому этот Другой может быть в широком смысле настоящим Педагогом, укрепляющим в человеке силы самосозидания. Отведение такой Миссии учителю – характерная для экзистенциализма постановка вопроса.  Своеобразное понимание экзистенциальной педагогикой пути становления личности накладывает отпечаток на все теоретические разработки этого направления педагогического мышления. По существу, главной целью экзистенциальной педагогики становится создание условий для решения учащимся стратегического жизненного вопроса: как быть, чтобы не только не терять, но и постоянно находить себя. Очевидно, что задачи таким образом понимаемого воспитания становится краеугольными для экзистенциальной педагогики. Педагогика, ставящая в центр своих построений смысложизненные вопросы бытия, это и есть экзистенциальная педагогика. |
| 3 | Феноменология Э. Гуссерль, Е. Финк, В. Лох, М. Шелер, Г. Горфинкель М. Лакгвелл и др. | Феноменология является одним из главных направлений философской мысли ХХ столетия. Философом, оказавшим решающее влияние на становление феноменологии, не без основания считается Эдмунд Гуссель. Главным его достижением выступает создание феноменологического учения о сознании и методе его познания.  Для феноменологов сознание – бесконечный и направленный поток переживаний. Для изучения, считают они, следует жестоко придерживаться непреложного методологического требования: необходимо слиться с потоком переживаний, «плыть вместе с эти потоком», принимая в учет его направленности непрерывность.  Ярким примером использования феноменологических идей для оценки специфики развития науки является не потерявшая своей актуальности книга Э. Гуссерля «Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология» (1945). В этой книге Гуссерль подвергает решительной критик науку сбившуюся с пути истинного понимания закономерностей мироздания науку, не берущую в учет особенности процесса познания, присущего человеку. Самым главным изъяном науки Гуссерль видит ее наивный объекивизм. | Примерами использования феноменологических идей применительно к педагогической проблематике выступают труды В. Лоха, М. Лангевелда и др. В. Лох в своих трудах «Педагогический смысл педагогического способа рассмотрения» (1968), «Образ человека в педагогике» (1966), «Человек в модусе возможностей» (1980) обращается к феноменологическому методу, с помощью которого пытается исследовать вопросы, связанные с возможностями формирования человека, его воспитания. Последовательно осуществляя исследования, В. Лох приходит к выводу, что педагогика – это наука об обусловленности человеческой жизни воспитанием и образованием. Педагогика должна рассматривать человека в модусе «возможного» и продумывать условия для образования, ведущего человека к этому возможному. Он ставит перед собой два ключевых вопроса: а) в какой форме обнаруживает себя обучение и воспитание в отдельных явлениях человеческого бытия, б) каким феноменами обусловлен процесс обучения и воспитания, Следует путем, предложенным феноменологией, В. Лох и строит свое педагогическое видение. |
| 4 | Структурализм  Ф. Соссюр, К. Леви-Стросс, М. Фуко, У. Эко, Р. Барта, М. Элиаде. | В 60-70-е годы прошлого века структурализм стал выдвигаться в ряды ведущих философских направлений во Франции. На его активное становление оказали влияние психоанализ, экзистенциализм, герменевтика и др. Исследования, проводившиеся в то время в гуманитарных науках, подтолкнули их представителей к новому пониманию истории, языка и личности человека.  По обоснованному мнению многих ученых, решающее влияние на становление структурализма во Франции оказали труды Ф. Соссюра, занимавшегося проблемами филологии. Вникая в проблему переводов текстов, Ф. Соссюр сформулировал гипотезу, гласящую, что каждый текст имеет автономную структуру и потому может быть понят только в этом случае, если принимаются в учет принципы его создания. Это гипотетическое утверждение Ф. Соссюр перенес и на весь язык в целом. Любой язык включает в себя конкретные семантические структуры, и именно они, по его мысли, превращают этот язык в непохожий на другие, делают его неповторимым. По мысли Соссюра, эти неповторимые, свойственные только ему структуры языка делают его непереводимым на другие. А раз так, то весьма затруднительно говорить о всеобщих основаниях и методах лингвистики. Такие основоположения лингвистики с необходимостью следует скорректировать, принимая как данность, неповторимость языковых конструкций.  Структурализм, интегрируя проблематику языка, приобретает черты мощного гуманитарного движения. Основоположником структурализма считается К. Леви-Стросс. Центральными фигурами структурализма часто называют М. Фуко, У. Эко, Р. Барта, М. Элиаде. | Структуралистское мышление было распространено на всю область человекознания. Структурализм стал активно использоваться в антропологических исследованиях. Именно этот формат структурализма в большей мере, нежели другие, присущ философии образования. В середине ХХ века философия образования обратилась к структурализму, видя в нем возможность избавления о педагогического релятивизма и возможность превращения педагогики в зрелую теоретическую и эффективную практическую область.  В качестве одного из примеров использования идей структурализма в педагогике можно обозначить труды Э. Венигера, известного немецкого теоретика. В целом, Э. Венигер рассуждает об образовании как об автономной структуре, формат которой задается знаниями разного уровня. По мнению немецкого ученого, только педагогика, достигшая знаний теоретического уровня, отрефлексировавшая прежние формы практической деятельности, прояснившая взаимоотношения теории и практики, выходит на уровень научности. Следует отметить, что помимо структуралистских идей Э. Венигер опирается на разработки герменевтики. Использование Э. Венгером структуралистских и герменевтических установок дало основания для историков педагогики окрестить его позицию герменевтическим структурализмом в педагогике. |
| 5 | Прагматизм  Ч. Пирс, У. Джеймс, ДЖ. Дьюй и др. | Прагматизм как философское направление возник в Америке. В первой половине ХХ века он получил там широкое распространено, стал популярным. Основателями этого направления чаще всего называют Чарлза Пирса, Уильям Джеймса, Джона Дьюи.  С момента своего возникновения прагматизм начал отходить от ряда установок, свойственных предшествующей философии. По существу, он предложил иной тип философского осмысления реальности, тип мышления, базирующийся на оригинальном понимании человеческого действия. Это понимание человеческого действия и стало тем стержнем, вокруг которого происходило формирование всех прагматических разработок.  Опираясь на приведенные выше идеи, Пирс обратился к исследованию того, как в науке формируется обоснования. Он изучил форматы использования дедукции и индукции и пришел к заключению о том, что они недостаточны для науки. Такой прием аргументации подразумевает, что для того, чтобы объяснить любопытный факт, нужно найти некую гипотезу, а затем из нее дедуктивным путем вывести следствия, которые потом подвергнуть экспериментальной проверке. Таким образом, по мысли Пирса, объединялись при помощи абдукции индукция с дедукцией.  Джон Дьюи – наиболее известный американский мыслитель, представляющий философию прагматизма. Дьюи в течение своей жизни занимался психологией, философией образования, педагогической (он организовал школу нового типа и разработал новую теорию педагогики).  Для Дьюи, как и для Джеймса, основное понятие философии – «опыт». Однако, в отличие от Джеймса, рассматривающего опыт как поток сознания, Дьюи склонен понимать его шире. У. Дьюи опыт, это не только поток сознания, у него опыт охватывает все стороны человеческого бытия. | Уильям Джеймс внес колоссальный вклад в развитие не только философской мысли, он оказал серьезное влияние на развитие психологии. В частности, в педагогической психологии его перу принадлежит не потерявшее своей актуальности произведение «Беседы с учителями о психологии»  Дж. Дьюи педагогами рассматривается как один из выдающихся ученых, преобразивших лик современно педагогики. Суть этого переворота они видят в том, что он отверг идею школы как места подготовки к жизни и выдвинул идею о том, что школа сама по себе является особой формой жизни. Мыслитель доказывал, что задача школы состоит не в том, чтобы наполнить сознание ребенка каким-то внешним материалом, а в том, чтобы побудить и развить те способности, задатки, которые имеются у ребенка. Школа, доказывал он, обязана «обучать посредством делания» учащихся тому, как надо решать различные проблемы. Оказание помощи учащимся в формировании у них навыков преодоления проблемных ситуаций, в том числе и жизненных, - базовая задача школы, утверждал он.  Достаточно вспомнить мысли Ф.М. Шиллера, А. Геллена, Э. Ротхакера и других о человеке, как о выносящем в этот мир новые формы, как о существе, проводящем свою жизнь в деятельности, как о существе, открытом миру и обреченном на свободу, чтобы лучше понять, какой след прагматическая философия оставила на поле философского и педагогического размышления о человеке в ХХ столетии. |
| 6 | Герменвтика  Ф. Шлегель, Ф. Шлейермахер, В. Дильтей | Герменевтика (греч.hermenevtike) – искусства интерпретации)  Только герменевтике, не сомневался Дильтей, под силу истолковывать, интерпретировать индивидуальные явления. Немецкий философ обращался к различным письменным источникам, внимательно их изучал, осуществлял последовательную и послойную интерпретацию их содержания, пытаясь раскрыть содержащийся в них скрытый и символический смысл.  Герменевтика – 1) теория, техника и практика понимания, истолкования и интерпретации текстов; 2) сфера философского, методологического и научного поиска путей исследования и организации процессов понимания, создания и конструирования новых герменевтических герметехник, т.е. техники понимания, обсуждения широкого круга связанных с этим проблем. | В педагогике начинает использоваться как принцип научного исследования, требующий более осмысленного и глубокого понимания сущности воспитательного взаимодействия и разработки методик обучения. В образовании одним из основных способов постижения истины является обучение пониманию. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 7 | Аналитическая философия  Г. Фреге, Б. Рассел, Дж. Мур,  Л. Витгенштейн, Р. Карнап (см.),  Ф. Рамсей | В любом из философских учений всегда наличествуют две составляющие. Одна из них- представление о мире, о месте, о место в нем человека, о направлении и содержании человеческой истории, о добре, зле, смысле жизни, роли прекрасного в бытии людей. Другая- это те аргументы, содержания, утверждения и обоснования, которые приводит мыслителей для доказательства справедливости своих мыслей. Первая составляющая обычно именуется мировоззренческой, вторая- аналитической. Эти две составляющие имеют разные удельный вес в каждом конкретном фолософском учении. Один мыститель отдает предпочтение мировоззренческой стороне фолософствования, другой- аналитической. Этим и объясняется то, что в фолософском учении одна из сторон фолософствования обретает более выраженный характер.  В начале ХХ столетия возникло своеобразное философское направление, заявившее, что овновная, а может даже и единственная деятельность философа- аналитическая. Возникла так называемая аналитическая философия. Мыслители, представлявшие эти направление, считали себя последователями той строгой философской традиции, которая сложилась в европейской мысли, и которая отождествляла себя с научно- рационалистической деятельностью. Аналитические философы считали себя продолжателями дела Аристотеля, Платона, Декарта, Спинозы, Локка, Юма, Лейбница, Канта.  В самом названии этого философского направления слышится уважение к методам анализа. Термин «анализ», происходящий от древнегреческого analysis, означает дробление целого на части, разложение его на составные элементы. Эта процедура является необходимой, если речь идет об изучении предмета. | Педагогика стала одной из тех наук, которым идея аналитической философии показались весьма привлекательными. Отточенность мышления, отработанность понятий но- категориального аппарата, внутренная непротиворечивость, свойственные аналитической фолософии, подтолкнули педагогику к осуществлению попыток ассимилировать ее наработки. Процесс использования наработок аналитической фолософии педагогикой привел к появлению в ней так называемого эмпирико- аналитического направления. Представители эмпирико- аналитического направления в педагогике (А. Фишер, Р. Лохнер, В. Брезинка и др.) сместили фокус теоретической педагогики с традиционных для нее проблем на такие вопросы, как структура педагогического знания, статус педагогической теории, взаимоотношения ценностных суждений и высказываний о фактах, взаимосвязь дескриптивных и прескриптивных высказываний об образовании.  Эмпирико- аналитическая педагогика способствовала тому, чтобы язык педагогической науки становился все более отвечающим требованиям научности знания. Показательной в этом отношении является книга И. Шеффлера «Язык образования», вышедшая в 1960 году. Исследовательские программы, раелизованные эмпирико- аналитической пелагогикаой, привели к тому, что язык педагогической науки стал действующим инструментом решения теоретических и практических задач образования. И хотя в конце ХХ века интерес к эмпирико- аналитической педагогике несколько снизился, сама тематика концептуального анализа языка педагогической науки не канула в лету, исследования языка, продолжились. |
| 8 | Персонализм  Ф. Шлейермахер, Л. Прата, Ш. Ренувье, Ф. Якоби, А. Олкотта, и др. | Персонализм- одно из ведущих теистических течений в философии. Отличительная черта персонализма- признание личности и ее духовные ценностей высшими смыслами земного бытия человека. Термин «персонализм» был впервые употреблен в конце XVIII века Ф. Шлейермахером.  Персонализм во всех его многообразных проявлениях всегда был устремлен к раскрытию глубин человеческой индивидуальности, к разгадыванию проблемы человеческих способностей и задатков, творческой, преображающей универсум, деятельности. Для представителей персонализма понимание и объяснение того, что являет собой человеческая личность, означало постижение фундаментальной тайны Вселенной. | Взгляды диалогического персонализма были восприняты педагогикой как приказ к отторжению подходов к воспитанию, сосредаточенных на создании условий для развития изолированного, автономного Я. Воспитательный действия стали под влиянием персоналистских идей восприматься многими теоретиками педагогики в первую очередь как выстраивание воспитательных, то есть дилогических отношений. В контекст педагогического мышления вошли понятия «диалог», «со- бытие» и ряд других. Подчеркивающих мнимость автономного, мало зависящего друг от друга в воспитательном отношении взаимодействия учителя и ученика. Образования стало пониматься как коммуникационная стихия, как сфера, конституируемая диалогическими отношениями. Диалогу в педагогических трудах был придан статус универсального начала, стали активно разрабатываться конкретнык матодики, выстраивания, разворачивания воспитательных отношений в рамках образовательного процесса. Успехи и неуспехи образования стали связывать с эффективностью и неэффективностью отношений в диаде «Учитель- Ученик». По существу, родилась ветвь педагогтческого знания- коммуникативная педагогика, отношение к которой ни на момент ее появления, ни в настоящиее время не являлось и не является однозначным. |
| 9 | Постмодернизм  Ж.-Ф.Лиотар, Ж. Деррида, Ж. Бодрийяр (см.), Ж.Далез, Ф. Гваттари, Ю. Кристева и др. | Постмодернизм- интернациональное философское движения, наиболее ярко представляемое плеядой французких философов.  Если в 60- х годах прошлого столетия постмодернизм преимущественно ассоциировался с архитектурными новиациями, базирующимися на новых представлениях о пространстве, стиле, то в начале 70-х постмодернистские взгляды завоевали уже гораздо большее пространство в европейской культуре. В сфере философии понятие «постмодернизм» прижилось благодаря усилиям Ж.- Ф. Лиотара, заявившего, что пришла пора говорить о «постмодернистском состоянии» человеческого бытия, то есть такого бытия, в котором нет места жесткому различию междк объектом и субъектом, целым и частью, Востоком и Западом, мужским и женским, воображаемым и реальным, поверхностным и глубинным, высоким и низким, и т.д. Постмодернистскому видению, отмечал Ж.- Ф. Лиотар, присуща открытость мироощущения и мировосприятия, отсутствия доверия всяким иерархиям, в первую очередь властным. Постмодернистское видение, утверждал он, с подазрением относиться к господству «тотализующих моделей» в области человеческого мышления и практика. Постмодернистское видения отказывается, считал мыслитель, от устаревших трактовок понимания, в рамках которых субъект (отдельный человек) рассматривался как центр и главный (единственный) источник представлений о мире, обществе, человеке, природе. | Предствления о науке, ходе человеческой истории, об эстетической деятельности человека, о его месте в системе распредиления властных полномочий, о его роли в эконмическом бытии, о его зависимости от наличествующих в обществе регламентаций, представления о человека как «слепке» языка, сложившиеся в контексте постмодернистских размышлений, стали активно использоваться рядом теоретиков педагогики, что и привело к появлению так называемой постмодернистской педагогики. Постмодернистская педагогика обрела отличный от других способов педагогического видения понятийный концептуальный аппарат. В свою очередь, это сказалось и на образовательной практике, в рамках которой приоритет стал отдаваться индивидуальному подходу, различным играм, изучению языка, наделению учащихся большими полномочиями в части выбора своего образовательного пути. |
| 10 | Философская антропология  Н.А. Бердяев, А. Гелен, М. Шелер, Х. Плеснер, Н. Лотц и др. | Столетие6 насыщенное кризисами, выдвинуло проблему человека на передний край философского осмысления. Появления философской анторпологии как самостоятельной области знания- прямое следствие такого выдвижения. Началось многоуровневое философское постижение человеческой реальности. Проблемы антропогенеза, природной сущности человека, проблема человеческого Я, проблема личности, проблема социального бытия человека, проблема его внутренной жизни, его телесность, сознание, макрокосмичность и микрокосмичность, специфика экзистенциального пребывания в мире и многое другое попали под микроскоп философского исследования. Многое прояснилось, многое осталось непонятным, многое находится на стадии изучения. Интерес к философскому постижению человека отнюдь не ослабевает. Это способствует тому, что философская антропология уверенно продолжает завоевывать себе место в контексте философского знания. Твердая поступь философской антропологии привлекла к себе внимание представителей разных наук, ставящих в центр своего рассмотрения человека. Педагогика- одна из таких наук. | Педагогика, ценрирующаяся на философской антропологической проблематике, постепенно стала приобретать соответствующие черты и характеристики. Спецификой ее стала опора на философское антропологическое знание. В 60-70- е годы появилась так называемая педагогическая антропология, представляющая собой область педагогического знания, орентированного на антропологическое обоснование образования. Ввиду того, что сама философская антропология представляет собой разветвленное знание, базирующееся на разном понимании человека, то и педагогической антропологии, учитывающей разработки философской антропологии, невольно пришлось стать дисциплиной, покающейся на непохожик друг на друга основаниях.  Педагогическая антрополо, как на человеке, получающем образование и воспитывающемся. Рассматривая учащегося именно в током ракурсе, педагогическая антропология прдложила свои видения организации учебно- воспитательного процесса, свои способы наполнения учебно- воспитательного процесса человекосоразмерным содержанием. В настоящиее время педагогическая антропология существенно укрепила свои научные и прикладные позиции.  В России педагогическая антропология как своеобразная область педагогического знания также достаточно активно развмвается. В советский период отечественная педагогическая антропология опиралась на марксистское понимание человека, согласно которому формирование человека происходит в контексте трудового освоения мира. Вопросы, связанные с оправданным в педагогическом отношении включением ученика в различные виды деятельности, позволяющие ему гормонически развиваться, находились в фокусе внимание отечественных ученых. В этом направлении были достигнуты значительные успехи, о чем свидетельствуют результаты работы советской школы. |