

На правах рукописи

ПРОСКУРОВСКАЯ ИРИНА ДМИТРИЕВНА
(1995 г.)

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

**(К ПРОБЛЕМЕ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)**

09.00.01 - онтология и теория познания

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени кандидата
философских наук

I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность работы. Постановка проблемы. Тема перспектив современного образования является одной из наиболее обсуждаемых сегодня. Ощущение экзистенциальной причастности к образованию значительно расширяет зоны актуального и потенциального обсуждения темы, - во-первых, а, во-вторых, придает обсуждению характерный лишь для гуманитарной проблематики колорит. Разнообразные социологические, психологические, педагогические, историко-культурные, этнографические и т.д. исследования в области образования можно, в принципе, квалифицировать как обеспечивающие прорисовку этой основной темы. Между тем, все настойчивее дают о себе знать проблемы, которые не могут быть решены не только средствами указанных наук, но вообще в рамках науки как исследовательского отношения к образованию. Фундаментальное предположение о динамической, развивающейся природе социальности, то есть открытость представлений о будущем, которое не есть продолжающееся прошлое, а может быть отличным от прошлого, иным, в корне изменило характер проблем, традиционно связываемых с образованием. С одной стороны, на передний план выходят собственно организационно-управленческие проблемы и задачи, связанные с необходимостью разворачивания принципиально новых практик образования. Безусловно, управление, в том числе и в образовании, осуществлялось всегда, но сегодня возникает необходимость понять ситуацию в рефлексивном плане, в плане средств (или, другими словами, в плане знания, которое обеспечило бы саму возможность осуществления организационно-управленческих действий). С другой стороны, изменение социокультурной ситуации приводит к массовому появлению таких практик, которые продолжают сознать и объявлять себя в качестве образовательных, не имея уже в своей основе ни реального содержания, ни реальной базы для авторитета.

Сегодня необходимо признать, что педагогика(1) как сфера рационализации образовательной практики, оказалась втянута в самые проблемные узлы современности. В прошлом тесно связанная с философской картиной мира, переориентировавшаяся затем на развивающееся научное знание и естественнонаучную картину мира, педагогика сегодня испытывает и несет на себе все проблемы и противоречия, обусловленные кризисом научного типа рациональности. Поэтому было бы ошибочно утверждать, что современные проблемы педагогики могут обсуждаться автономно от сложившейся ситуации Разума, без прорисовки перспектив философии и науки. Речь идет о том,

что способы, которые педагогика использует для описания устоявшихся, "нормальных" процессов в образовании, не позволяют схватывать "образование вне систем" - то есть его текучие, переходные формы, обнажающие деятельностную (человеческую, "искусственную") природу образования(2); понимать образование как становящуюся реальность и программировать развитие. Это происходит, прежде всего, потому, что в основании исследовательского мышления лежит установка на объективацию, ограничение или преодоление которой составляет одну из центральных проблем современной философии.

Сегодня становится очевидной несостоятельность педагогики в вопросе обеспечения средств управления развитием образовательных практик. Это означает, по сути, что педагогика, самоопределяющаяся в качестве науки, испытывает кризис не как исследовательская техника, а как онтологическое основание педагогической деятельности в ситуациях "открытого будущего",

В связи с этим актуализируется проблема поиска новых онтологических оснований для педагогической деятельности. В качестве возможного направления концептуального решения обозначенной проблемы предлагается разработка оснований философии образования. Выбор, связанный с привлечением идеи философии, в данном контексте исходит не из историко-философской, а из проектной перспективы, из понимания того, в чем должна и может состоять сегодня (в ситуации кризиса естественнонаучного мышления) философская работа и философская позиция. Представляется, что именно философия образования является (может являться) тем мыслительным пространством, в котором окажутся "стянуты" все выше обозначенные проблемные зоны. Здесь образовательная проблематика может быть развернута в контексте современных требований смены типа рациональности. С другой стороны, это позволит опереться в процессе обоснования новых образовательных практик на новое понимание философии, связанное с идеей проблематизации.

Отсутствие на сегодняшний день целостной концепции оснований философии образования препятствует формированию философии образования как новой интеллектуальной практики, что позволяет считать данную работу возможной и необходимой.

Философско-методологические основания и степень разработанности проблемы.

Степень разработанности философии образования в отечественной и зарубежной литературе определяется новизной и актуальностью проблемы. Вместе с тем, ее не приходится трактовать однозначно. Проведенный анализ ситуации с разработкой философии образования в настоящее время требует различать в понимании "состояние разработанности темы" и "состояние разработанности проблемы", и обсуждать их как разные.

Осознание глобальности кризиса современного образования во всем мире, а также в целом повышение интереса к образовательной сфере, привело к появлению за последние несколько лет достаточно большого числа работ, посвященных философии образования. Однако уже сегодня становится ясно, что в рамках такого разнообразия складываются два противоположных (в социокультурном плане) подхода, каждый из которых заявляет себя в качестве держателя идеи "философии образования". Оценивая существо методологических расхождений намечаемых подходов к осмыслению (построению) философии образования, можно прочертить центральную линию водораздела, помечающую эти оппозиции: по одну сторону окажутся тенденции, связанные с натурализацией в понимании образовательных процессов, по другую - попытки их онтологического представления. Культурный смысл этих расхождений закреплен сегодня в философской и методологической литературе и является предметом обсуждения. Поэтому при анализе концепций философии образования необходимо (приходится) различать - как их действительное содержание - методы (способы) мыслительной работы и те онтологические и организационно-мыслительные допущения, которые лежат в их основании.

Следует, однако, признать, что для большинства существующих философских концепций образования вопрос о собственных основаниях не только не стоит, но и не рефлексивируется в качестве конституирующего сам акт философской работы. Анализ концепций "философии образования" Б.С. Гершунского, В.В. Краевского, Н.Н. Пахомова, В.М. Розина и других

позволяет сделать вывод о том, что к концептуальной работе привлекаются некоторые представления о философии, ее предмете, задачах и функциях. При этом не обсуждаются нормативы самой философской работы, или философствования, как одного из важнейших оснований концептуальной работы. В результате философия становится не средством концептуальной работы, а еще одним объектом, наряду с такими объектами как образование, воспитание, развитие и т.п., а поэтому невозможно ответить, какая, собственно, концепция философии образования реально предлагается - философская, научно-теоретическая или какая-то иная?

Сегодня на пути формирования философии образования стоят представления и понятия, укоренившиеся в философии и теории познания, понятия, несомненно, имеющие свое историческое значение и культурно-исторический смысл, однако, без критики и проблематизации которых не может быть оформлен современный концептуальный подход к философии образования. Речь идет о господствующем сегодня в философии и науке натурализме. Проблему критики философского натурализма обсуждают такие авторы как В.В. Библер, Б. Гройс, Э. Гуссерль, В. Калиниченко, В. Малахов, М.К. Мамардашвили, А. Рубенис, М.К. Петров, С.Л. Франк, М. Хайдеггер и другие. Необходимо, прежде всего, саму философию рассмотреть не с позиции ее предметного содержания (как знание "о"), а в качестве реализованного способа мышления и бытия /М.К. Мамардашвили/. Представляется, что определяясь в рамках натурализма, авторы новых концепций философии образования, оказываются внутри тех техник мышления и понимания, которые во многом и породили современные проблемы в образовательной сфере.

Вместе с тем, существует ряд работ, позволяющих рефлексивно отнестись с подобным концепциям и наметить альтернативные подходы к построению философии образования. Прежде всего необходимо выделить работы, касающиеся проблем современного образования в контексте требования смены типа педагогического мышления. Среди них можно выделить работы В.В. Давыдова, Ю.В. Громько, С.Э. Зуева, Д.А. Иванова, Ф.Т. Михайлова, С.А. Смирнова, А.Н. Тубельского, Г.П. Щедровицкого, П.Г. Щедровицкого и других.

С другой стороны - это ряд культурологических исследований, связанных с изучением специфики образования и педагогической деятельности в различных типах общественных систем (М. Мид, В.Л. Рабинович, В.С. Семенцов и др.).

Работы общеметодологического характера, посвященные проблеме кризиса естественнонаучного типа рациональности (Х. Арендт, Г.-Х. Гадамер, П.П. Гайденко, Э. Гуссерля, В.В. Налимова, П.Д. Тищенко, Ю. Хабермаса и других) позволяют задать общий контекст обсуждения проблемы онтологии в современной социокультурной ситуации и выйти на критику натурализма и технократизма в педагогическом мышлении. Ситуация, описываемая современными авторами как "технократическая", заключается в утрате онтопрактического измерения человеческой деятельности, "утрате бытия" по М. Хайдеггеру, связанной с инструментально-технической редукцией в понимании Разума. Проблема же заключается в том, что поддержание, выстраивание онтопрактического измерения жизни и деятельности и, как следствие, целостности форм существования, не может быть сегодня процессом естественным, а является результатом личностного усилия и вопросом самоопределения. Этот собственно философский, а не научный, социальный или политический смысл проблемы представлен в работах Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, М.К. Мамардашвили, В. Молчанова, П.Г. Щедровицкого и других.

Наконец, следует отметить ряд работ, посвященных метафилософской проблематике и связанных с созданием новой философской программы, актуализирующей идею практической философии и принципы трансцендентализма. В современной отечественной философии наиболее значимой представляется попытка М.К. Мамардашвили, который выстраивает нетрадиционную конструкцию историко-философского процесса, в основу которого положено развитие трансцендентальной точки зрения на устройство мышления и бытия. Кроме того, среди авторов, в той или иной степени ориентированных на построение философской программы, связанной с денатурализацией в понимании философии и

философской работы, могут быть названы В.В. Биbihин, С.Н. Булгаков, Н. Громыко, В. Молчанов, В. Подорога, А.Я. Пятигорский; значительную роль сыграли историко-философские исследования и собственно методологические разработки Московского Методологического Кружка под руководством Г.П. Щедровицкого (Н.Г. Алексеев, А.П. Зинченко, Л.М. Карнозова, В.А. Лефевр, С.В. Наумов, С.В. Попов и др.). Среди современных зарубежных авторов можно указать в первую очередь на исследования Мюнхенской школы трансцендентальной философии (Р. Лаут, Ф. Бадер), работы Ж. Деррида, М. Фуко, Ю. Хабермаса и др.

Данное направление исследований актуализировало возможности нового прочтения историко-философских работ, касающихся темы взаимосвязи философии и образования. Это работы таких авторов как С.И. Гессен, И. Кант, П. Наторп, И.-Г. Фихте, М. Шелер и др.

В целом, проблемную ситуацию, в которой сегодня находится построение концептуальных оснований философии образования, можно охарактеризовать следующим образом:

1) Идея философии образования получила широкое распространение в отечественной литературе, однако до сих пор не артикулирован вопрос о ее возможных концептуальных основаниях, что позволило бы компетентно отделить философию образования от педагогики, теории образования и других интеллектуальных практик, очертив ее возможное место в социокультурной ситуации.

2) Анализ большинства подходов к пониманию (построению) философии образования показал, что в основании методологических установок авторов лежит натурализм, заключающийся в том, что не рефлексированы сами интеллектуальные средства работы, и в этом смысле концепции философии образования не "строятся", а "получаются", являясь естественным следствием новых предположений относительно образования и ситуации его кризиса.

3) Убедительным показателем того, что реально обсуждается не философия образования, а нечто иное (например, теория образования или наука об образовании) является разделяемое многими авторами представление о непродуктивности философии. Согласно этому представлению, "общефилософские знания сами по себе останутся лишь абстрактной схемой, если они не будут обогащены знаниями, относящимися к экономике, социологии, этике, культурологии, экологии, различным отраслям техники и технологии, физиологии, медицины, права, демографии, психологии, педагогики и т.д." (3)

4) С другой стороны, постоянно указывается на то, что становление и функционирование практики образования протекает в значительной степени изолированно от попыток "фундаментального философского постижения человека". При этом в профессиональной среде философов продолжает сохраняться мнение, согласно которому подобные попытки принадлежат собственно философии, а образование - как всякая "машина" - работает при помощи научно-технических представлений. Таким образом, проблема образования в философии обычно возникает в связи с "обнаружением" "бесчеловечности" практики воспитания и обучения: возникают попытки помыслить образование соразмерным человеку, то есть столь же фундаментальным образом, вывести его на уровень "высших целей философского исследования".

5) Эту ситуацию фундаментализации образования необходимо отличать от другой, когда средства и продукты философской работы "заимствуются" образовательной практикой для реализации интенции саморазвития. В этом случае никакой фундаментализации образования не происходит, ибо "вочеловечивание" само по себе несущественно для практики, а важна критика ее существующего состояния и получение нового импульса для развития,

В связи с этим необходимо, опираясь на работы общеметодологического и метафилософского характера, связанные с ненатуралистическим пониманием философии и философствования, артикулировать представление о философии как средстве развития образовательной практики.

Цель и задачи исследования определяются спецификой поставленной проблемы. Целью работы является разработка методологических оснований построения концепции философии образования. Основные задачи конкретизируют цель, определяя логическую структуру диссертационной работы:

- провести сравнительный анализ различных подходов к пониманию современной образовательной ситуации;
- рассмотреть границы и возможности естественнонаучного подхода как онтологического основания (и теоретического обеспечения) современной педагогической деятельности;
- осуществить позиционный анализ рефлексивно-понимающей работы по отношению к пространству педагогической деятельности;
- раскрыть сущность педагогической установки как архетипа классической рациональности;
- проанализировать проблему онтологии в современной социокультурной ситуации;
- выявить подходы к новому пониманию философии как практике философствования и построению новой философской программы, связанной с денатурализацией в понимании мышления и деятельности;
- показать взаимосвязь идеи онтопрактики как полных, нередуцированных способов мышления и деятельности с представлением об образовании.

Методология исследования. Поскольку основным предметом обсуждения в данной работе является философия образования (ее возможные концептуальные основания), то защищаемая нами логика требует вести обсуждение в двух позициях:

1) Мета-философской. С этой позиции могут обсуждаться вопросы, связанные с проблемной ситуацией, в которой возникает запрос на особую (философскую) позицию по отношению к образованию, то есть особый смысловой и иной контексты появления философии образования как сферы и позиции; во-вторых, именно из мета-философской позиции могут анализироваться и выделяться средства философской работы (идея рефлексии, идея Онтологии, идея Критики) и в этом аспекте рассматриваться вопрос о философии как средстве развития образовательной практики.

2) Собственно философской или мета-педагогической позиции. Здесь речь идет о возможном содержании философии образования, о ее центральных и периферийных темах (проблемах). Главная тема философии образования - тема педагогического мышления и деятельности, ее границ и возможностей. С этой позиции педагогической признается только стратегическая (по Б. Гройсу), а не автоматическая деятельность, содержащая в себе (за счет механизмов рефлексии, понимания, мышления) потенции собственного развертывания и развития.

Научная новизна работы. В диссертации предложен не реализованный ранее в философско-методологической литературе подход к пониманию концептуальных оснований философии образования, исходящий из следующих предположений: а) философия образования мыслится не как система знаний (представлений) об образовании как эмпирическом объекте, а прежде всего как особая интеллектуальная практика, рефлексивно выделяющая мыслительные стратегии, средства и понятия, являющиеся условием самоорганизации педагогической деятельности; б) философия образования выражает сознательную установку на развитие и означает формирование интеллектуальной сферы (сферы понимания), обеспечивающей процессы инноватики в образовании. Речь в данном случае идет не о внутренней трансформации образовательного пространства, а об изменении самого типа образовательной практики.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В современной социокультурной ситуации основной проблемой становится сам принцип воспроизводства, организующий образовательные системы. Именно идея педагогики является теоретическим и онтологическим основанием, которое поддерживает воспроизводящую установку и функцию образовательных систем.
2. Педагогика испытывает кризис не как технология, а как онтопрактика, то есть как деятельность, которая "знает" не только саму себя, но держит и транслирует ту картину мира, в которой происходит реальное самоопределение педагога.
3. Исследовательский подход, являющийся онтологическим основанием современной педагогической деятельности, не позволяет схватывать (фиксировать) ситуацию таким образом, чтобы в зоне проблематизации оказывались не предмет или объект педагогического рассмотрения, а способ такового - природа, функции и возможности самой педагогики, специфика педагогического мышления. В сознании "исследователя" всегда остается непроблематичное в своей естественности, самоочевидности и необходимости "место", которое мы обозначили как "педагогическая установка".
4. Требуется особая философско-методологическая работа по реконструкции контекстов педагогики, по выявлению границ и возможностей педагогического мышления и деятельности в образовании. Философия образования строится в ориентации на работу с педагогическим мышлением и деятельностью и оформлением мета-позиции, позволяющей за счет особого набора интеллектуальных средств, которых нет в арсенале "исследователя", локализовать педагогическую установку ("деифологизировать" ее), переведя из "естественного" состояния в "искусственное".
5. Философия образования берет на себя роль нового онтологического основания образовательной практики в ситуациях развития, связанных с разрушением квазиестественных процессов формирования картин мира. Философия образования опирается на принципы самоорганизации человека в неотчуждаемых и не объективируемых формах.

Апробация работы. Отдельные положения и концепция диссертации обсуждались на аспирантском и методологическом семинарах философского факультета Томского государственного университета, на заседаниях Лаборатории философских и социологических проблем образования при кафедре философии Томского педагогического университета, а также на ряде международных и региональных конференций (Омск - 1988, Симферополь - 1989, Казань - 1990, Томск - 1993, Тольятти - 1995 и др.). Кроме того, результаты, полученные в ходе работы, используются автором при проведении занятий в рамках спецкурса "Введение в философию образования" на факультете дополнительного образования в ТГПУ, а также отражены в публикациях.

Практическая значимость работы. Концепция философии образования на выделенных в данной работе основаниях позволяет изменить тип управления образовательными системами, построить рекомендации по проведению гуманитарной экспертизы новых образовательных практик, обеспечить освоение и реализацию современных педагогических систем и технологий, стать источником для построения нового содержания педагогического образования. При выполнении данной работы практическая значимость нашла свое отражение в осуществлении философско-методологического обеспечения реализации новых педагогических систем в альтернативной школе "Эврика-развитие" (г. Томск).

Структура диссертации определяется целью работы и ее внутренней логикой, отражая последовательность решения поставленных задач. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

II. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении ставится проблема, обосновывается актуальность ее исследования, излагаются философско-методологические основания и степень разработанности проблемы, указывается методология исследования, формулируются цель и задачи диссертационной работы, ее новизна, практическая значимость, а также положения, выносимые на защиту, описывается структура работы.

Первая глава "Предположения философии образования (границы и возможности современных подходов к проблеме онтологического обоснования педагогической деятельности)" состоит из трех параграфов.

В первом параграфе "Два подхода к пониманию кризиса образования" проблематизируется распространенный в литературе подход к пониманию существа кризисной ситуации в современном образовании, принимаемый в качестве исходного пункта для построения философии образования. В основании названного подхода лежат представления, согласно которым кризис фиксируется, прежде всего, как рассогласование внутри процессов воспроизводства. В теоретическом плане это позволяет оформлять возможное решение проблемы за счет усовершенствования собственно педагогических теории и практики (обращения к новым педагогическим системам, создания новых типов школ, разработки технологий), на путях усиления научно-педагогического обеспечения образовательных институтов, педагогизации всех сторон жизни общества.

Между тем, названный подход не склонен считать современную социокультурную ситуацию в области образования действительно проблемной. При таком уровне обсуждения складывается парадоксальная ситуация: чем больше говорят и пишут о "глобальном и перманентном" кризисе образования, тем органичнее идея кризиса вписывается в современный социокультурный интерьер. Происходит оестествление самой идеи кризиса; в результате апелляция в его теме имеет своим реальным итогом "отказ от развития".

Возможность принципиально иного подхода, выводящего на собственно философскую постановку вопроса об образовании, основывается на 1) полагании динамического, развивающегося характера социальности и 2) необходимости в основание самой постановки вопроса об образовании и ситуации его кризиса закладывать это полагание. Анализ механизмов (типов) взаимоотношения образования и общества в истории позволил показать, что для того, чтобы содержательно ответить на вопрос об образовании, необходимо представлять, на воспроизводство каких базовых социальных структур и систем деятельности оно нацелено. Учет того обстоятельства, что сегодня, с одной стороны, фиксируется полный или частичный распад тех социальных структур и систем деятельности, которые прежде подлежали воспроизводству, а с другой - происходит сознательный отказ от устаревших систем и структур, позволяет полагать в качестве центральной проблемы сам принцип воспроизводства, организующий образовательные системы.

Современное общество характеризуется доминированием динамических тенденций, образовательные же системы устроены по догматическому типу: в них человек готовится не к будущему, а к прошлому. Поэтому вопрос, формулируемый в конце первого параграфа и конституирующий всю дальнейшую логику обсуждения концептуальных оснований философии образования, звучит следующим образом: если образование по своим функциям всегда отвечает за воспроизводство и консервацию существующих социальных структур и систем деятельности, то можно ли что-нибудь осуществить, не выходя из рамок образовательных институтов (и если можно, то что), или они по своей роли всегда вынуждены опаздывать?

Во втором параграфе "Естественнонаучный подход как онтологическое основание современной педагогической деятельности" выделяется и анализируется та стратегия мышления, которая обеспечивает процессы воспроизводства в образовании. Разворачивается тезис о том,

что за воспроизводящей установкой и функцией образовательных систем стоит особый тип рефлексивно-понимающей работы, аккумулированный в идее педагогики. Именно идея педагогики, так как она сложилась в рамках естественнонаучного типа рациональности и профессионально-предметной организации понимания и знания, играет сегодня роль онтологического основания педагогической деятельности.

Рассмотрение педагогики в ее онтологическом статусе, то есть в качестве реализованного способа мышления и бытия, позволило выйти на анализ натурализма, на который ориентируется современная педагогическая наука. В параграфе дается развернутая характеристика натуралистической стратегии мышления. Показано в частности, что предпосылкой и условием ее осуществления является онтологическая идея Природы. По существу, онтология Природы (по крайней мере, в той ее интерпретации, которая ей была придана Ф. Бэконом, Г. Галилеем и их последователями в ХУИ-ХІХ вв.) является выражением идеи Абсолютного или Трансцендентального Объекта.

Неадекватность рамки воспроизводства или, другими словами, научно-педагогической рефлексии как системообразующего фактора педагогической деятельности, современным проблемам и задачам в области образования, выводит на требование критики объектно-описательного (натуралистического) типа мышления. Именно осуществление такой критики и ее институционализация представляется главным концептуальным основанием и условием оформления философии образования. Современный кризис образования - это кризис натуралистического подхода, характерного для современного научно-педагогического мышления и строящихся на этом интеллектуальном основании концепций философии образования. Попытка выйти из объектно-описательного подхода в позицию, из которой возможно развитие, требует задействования иных, нежели используемые "внутри" педагогики, мыслительных средств. При этом "отказ от педагогики" есть не призыв к уничтожению педагогической деятельности, а требование выстраивания новой, рефлексивно снимающей профессионально-предметную, рамки понимания.

Параграф третий "Педагогическая деятельность в контексте самоопределения: позиционный анализ" основывается на тезисе, частично сформулированном в конце предыдущего параграфа, согласно которому смена идеологии воспроизводства на принцип развития происходит не естественно, но за счет проблематизации того типа мышления, который обеспечивает процессы воспроизводства. Таким образом, полагание воспроизводства в качестве проблемы заставляет отказываться не от принципа воспроизводства как такового (что на самом деле невозможно, так как ведет к отрицанию сферы образования в целом), а от его автоматической реализации.

В связи с этим обсуждается ситуация, когда впервые (не по времени, но логически) встает проблема границ и возможностей педагогики, и что означает это понимание для содержательной постановки вопроса о концептуальных основаниях философии образования. Показано, что тип отношения к образованию, реализуемый научно-педагогическим мышлением, не позволяет схватывать (фиксировать) ситуацию таким образом, чтобы в зоне проблематизации оказывались не предмет или объект педагогического рассмотрения, а способ такового - природа, функции и возможности самой педагогики, специфика педагогического мышления. Другими словами, в сознании "исследователя" всегда остается непроблематичное в своей естественности, самоочевидности и необходимости "место" - место его собственного самостояния, которое мы обозначили как педагогическая установка.

В параграфе осуществлен позиционный анализ рефлексивно-понимающей работы по отношению к пространству педагогической деятельности и педагогической установке. Показано, что все существующие позиции можно отнести к двум типам отношений. Согласно первому, педагогическая установка рассматривается как среда обитания (экзистенции) человека: не человек "владеет" педагогической установкой, а она им, и поэтому не может быть рассмотрена как-то, что схватывается мыслительными средствами. Педагогическая установка выступает самоценной (предельной), и по самому этому статусу не предназначенной для возможной работы с ней.

Принципиально иной тип отношения можно охарактеризовать отстраненным рассмотрением педагогической установки. Это предполагает сложное философско-методологическое

обоснование, необходимое для создания такого пространства, из которого можно относиться к педагогической установке объективно. По сути, речь идет о формировании особой (философской) позиции, из которой "свое" становится "чужим". Показано, что возможность философской позиции обеспечивается полнотой выполнения предыдущих шагов по осмыслению собственной деятельности. Именно в этом смысле исследование педагогических норм и проектирование как особый способ их обсуждения выступают первым и подчиненным этапом работы по развитию собственной педагогической деятельности, по созданию и реализации программ развития, и именно в этом смысле гуманитарное знание (как возможность работать с собственными основаниями) является необходимым концептуальным шагом оформления философии образования. Философская позиция, выявляя основания педагогической установки, как бы восполняет ее самосознание, вносит момент раздвоенности, саморефлексии, достраивает ее "канонический текст" до полной структуры мыследеятельности.

Вторая глава "Философия образования как онтологическое основание педагогической деятельности" также состоит из трех параграфов.

Глава открывается параграфом "Педагогическая установка как архетип классической рациональности". В нем дается развернутая характеристика педагогической установки с точки зрения "ситуации Разума", так как она выражена в понятиях и представлениях классической философии. Показано, что реализация педагогической установки возможна только при условии полагания того, что пространство имеет неоднородный, гетерогенный характер: только когда в философии артикулировано представление об ином мире, отличном от феноменального (социального), становится возможной постановка педагогических целей и задач. Именно в рамках классической философии оформилась специфическая онтология, которая позволяет обосновать реализацию педагогической установки в конкретных ситуациях.

В параграфе обсуждается тезис "педагогика есть практика философии", сформулированный П. Наторпом, представителем Марбургской школы неокантианства. В современной философской литературе этот тезис выступает методологическим основанием для анализа педагогического мышления и деятельности. Натурализация трансцендентальных оснований культуры, сформулированных Платоном, а также в целом понимания философии, привела в рамках теологической[^]естественнонаучной парадигмы к представлению о педагогике как реализации Общей Картины Мира. Фигура Говорящего Учителя (Ж. Дерри-да, В. Рабинович, В. Семенцов) уточняет и раскрывает абсолютный и даже абсолютистский характер Первоначала, к которому апеллирует классическая метафизика, и на котором строится классический тип рациональности.

В параграфе раскрывается мысль о том, что в рамках классического типа рациональности отсутствуют онтологические места субъектности. Позитивное отношение к Другому в контексте морального сообщества классического рационализма - это отношение Учителя, обладающего истиной, к ученику, эту истину воспринимающему. Поэтому, как отмечает П. Тищенко, идея культуры как сферы образования является необходимым дополнительным планом идеи классической науки.

Кризис Общей Картины Мира, понимание того, что сегодня философия отказалась (вынуждена отказываться) от выработки и трансляции такой Картины, заставляет переосмыслить тезис "педагогика как практика философии" в направлении выработки принципиальных требований к комплексу онтологических картин, на которые мог бы опереться новый тип мышления в образовании, открывающий эпоху классической рациональности.

В пятом параграфе "Проблема Онтологии в современной социокультурной ситуации" обсуждается роль идеи Онтологии в оформлении новой философской позиции, позволяющей преодолеть педагогическую установку и сам принцип воспроизводства как основание классического типа рациональности. Показано, что в основе мышления, связанного с идеей воспроизводства, лежит представление ("Слово"). По М. Фуко, сущностью классического типа

рациональности является акт удвоения представления в мышлении. Поэтому вопрос о преодолении классического типа рациональности и лежащего в его основе механизма воспроизводства не может быть решен путем простой замены изначального Слова-представления. Судьба и ситуации дискурсов Ф. Ницше, Кьеркегора и К. Маркса демонстрируют "всесилие" Онтологии: разрыв с традицией на одном уровне означает следование ей на другом.

В параграфе представлена развернутая критика идеи Онтологии как главной предпосылки классического типа мышления, осуществленная в рамках постструктурализма. Показано, что принципиальный отказ от идеи Онтологии явился по существу выражением понимания того, что сегодня квазиестественные процессы формирования картин мира (теологической, натурфилософской) оказались разрушены бурным ростом систем знания. Раскрывается смысл проблемной ситуации, связанной с этими процессами и выраженной в терминах "отчуждения", "массовых обществ", "антропологической катастрофы".

Отдельно анализируется ситуация в образовании, обосновывается требование интеллектуализации педагогической деятельности. Показано также, что сегодня процессы субъективации и построения своей личной истории возможны не на пути отказа от машинных форм организации деятельности, являющихся по существу результатом технической реализации метафизических предположений, а только через выстраивание отношения к таким "машинам", несущим и собирающим на себе тот отпечаток картины мира, воспроизводство которой они обеспечивают. В связи с этим возникает необходимость так называемой онтологической работы как особого способа преодоления машинного характера деятельности и "картинного" (натуралистического) способа самоопределения.

В конце параграфа обосновывается мысль о необходимости нового понимания философии, связываемого с ее новым самоопределением. Современная философия трактуется как рефлексивный ход по отношению самому философскому мышлению, как переход от философского мышления к практике философствования. Это означает, что философское отношение к миру начинает рационализироваться не через слово (текст), а через организацию ситуации (управление). При этом философия оказывается не сферой, "приватизированной" "философами", а рабочим пространством концептуализации деятельности, в том числе и педагогической, в противовес ее технологизации.

В шестом параграфе "Образование в онтопрактическом горизонте" исследуется линия, связанная с попытками построения трансцендентальной философской программы. Важными характеристиками такой программы являются положения: 1) о принципиальной открытости мышления; 2) о том, что развертывание мышления определяет саму форму построения объекта. В параграфе дается новая (неклассическая) интерпретация некоторых положений Платона, Декарта, Канта. Показано, что именно у Платона впервые выделяется такой тип знания, который требует обязательного восстановления работы субъекта; вообще ставится под вопрос возможность существования тех форм и структур мышления, из которых вычеркивается план сознания.

Прослеживая развитие платоновской линии в истории, вычленяется основной отличительный принцип трансцендентальной философской программы, задающий условия возможности иных интеллектуальных (мыслительных) стратегий в образовании. Для современной педагогики, которая в большинстве своем работает на объективистских натуралистических схемах, он позволяет отрефлексировать средства объективации, производить контроль за условиями и границами ее осуществления, заложив тем самым возможности нового самоопределения педагогов. Трансцендентализм связывает процесс мышления с эволюционным движением конкретного человека за счет вычленения принципа, который организует мое собственное движение, мою работу со знанием в контексте мышления. Таким образом, в параграфе показано, что проблема реальности связывается со способностью человека строить самого себя вокруг своего мыслящего состояния в мире, осуществляющего онтологическое, бытийное укоренение сознания.

В параграфе рассматриваются контексты, в которых обсуждение образования в

современной социокультурной ситуации представляется актуальным и проблемным. Речь идет о процессах индивидуализации человека, понимаемых не в психологическом смысле, а в плане обретения источников самопроектирования и самоопределения. Указывается, что онтопрактический горизонт (контекст) обсуждения образования противостоит всем иным контекстам по следующему основанию: он построен на принципах самоорганизации человека в неотчуждаемых и не объективируемых формах.

В конце параграфа раскрывается понимание философии образования как того, что позволяет изменить сам способ видения образования, позволяющий ему "выйти" из ряда объектов, подлежащих восприятию и исследованию, и "вернуться" на свое законное место в круг понятий.

В Заключении определяются основные итоги работы, намечаются перспективы дальнейшего исследования в рамках поставленной проблемы, формулируются трудности, возникшие в ходе работы.

Основные публикации, отражающие ход диссертационного исследования и содержание работы:

1. К проблеме соотношения категорий "деятельность" и "практика" // Современная наука и закономерности ее развития. - Вып.2. -Сб. статей. - Томск: Изд-во ТГУ, 1985. -С.195-201 (в соавторстве с Ляхович Е.С.).
2. Условия и механизмы проникновения новаций в культуру // Научная деятельность в системе современной культуры: Сб. научных трудов - Новосибирск, 1987. -С. 143-16 (в соавторстве с Красиным Ю.Л., Ляхович Е.С.).
3. Социальная новация и проблемы ее восприятия // Методология исследования, проблемы формирования и активизации человеческого фактора: Тезисы докладов научной конференции "Человеческий фактор в механизме ускорения общественного прогресса". - Омск: Изд-во ОмГУ, 1988.-С. 113-115.
4. Разнообразие как объективное условие формирования культуры восприятия нового // VI семинар по проблемам методологии и теории творчества. - Симферополь. 1989. -С.37-39.
5. Роль образования в формировании культуры восприятия нового // Образование и культура: история и современность: Коллективная монография /Под ред. Ю.В. Петрова, Е.С. Ляхович -Томск: Изд-во ТГУ, 1989.-С. 195-207.
6. Критерий актуальности: наука и философия // Философия и наука: единство, различие и тенденции развития: Тезисы докладов межвузовской научной конференции. - Казань, 1990. -С.38-39 (в соавторстве с Буденковой В.Е.).
7. Педагогические мастерские в альтернативной школе - Томск, 1991. -35с. (в соавторстве с сотрудниками лаборатории "Диалог педагогических культур" альтернативной школы "Эврика-развитие", г. Томск).

8. Философско-методологический подход к разработке модели образования //Педагогическая наука и развитие образования в Томской области: Материалы региональной научно-практической конференции. Томск, 16-17 декабря 1993. -Томск, 1994. -С.267-270.
9. Педагогическая установка в контексте современного кризиса образования //Образование и наука: современные стратегии развития: Материалы Международного конгресса "Образование и наука на пороге третьего тысячелетия". - Томск: Изд-во ТГУ, 1995. -С.99-104.