

## Педагогика как прикладная философия: диалектика столетнего развития (Часть 1)

### Pedagogy as an Applied Philosophy: the Dialectic of a Century-Long development (Part 1)

Получено: 18.03.2026 / Одобрено: 24.03.2026 / Опубликовано: 25.03.2026

**Рыжак М.В.**

Д-р пед. наук, профессор, академик РАО, член научного совета по проблемам экологического образования РАО, г. Москва

**Ryzhakov M.V.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Member of the Scientific Council on Environmental Education of the Russian Academy of Education, Moscow

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема понимания педагогики через призму диалектики двух основных подходов: культурно-антропологического и социоцентристского. Проводится ретроспективный анализ развития отечественной системы образования за последние сто лет. Выделяются четыре ключевых этапа: дореволюционный, советский, период застоя и современный. Исследуется взаимосвязь между философскими основаниями педагогических концепций (от либерализма Локка и Дьюи до марксизма) и государственной образовательной политикой. Особое внимание уделено критике либеральных реформ 1990–2000-х гг., которые привели к фрагментации образовательного пространства, чрезмерной вариативности содержания и снижению качества подготовки обучающихся. Общее образование показано стратегическим ресурсом нации и естественной монополией государства, требующей жесткого регулирования для обеспечения суверенитета. Делается вывод о необходимости приоритета социально-ориентированного подхода в текущих условиях. При этом автор указывает на важность поиска баланса между индивидуальным развитием и социализацией личности на основе традиционных духовно-нравственных ценностей. Подчеркивается, что содержание образования выступает основой системы, которая определяет мировоззрение будущих поколений.

**Ключевые слова:** педагогика, прикладная философия, культурно-антропологический подход, социоцентристский подход, история образования, государственные стандарты, содержание образования, образовательная политика, суверенитет, стратегия развития.

#### I. Контекст общих представлений

Последние несколько лет (2021–2025 гг.) явили всем нам удивительную трансформацию системы общего и высшего образования. Все предшествующие годы, начиная от распада СССР, отечественная школа развивалась в русле либеральных реформ, которые затем приобрели ультралиберальный, а в конце периода псевдолиберальный характер, в полном соответствии с западными лекалами, советами и рекомендациями.

О том, как жила система образования, в образовательном сообществе знают все. Однако за послед-

**Abstract.** The article examines the problem of understanding pedagogy through the prism of dialectics of two main approaches: cultural-anthropological and sociocentric. A retrospective analysis of the development of the Russian education system over the past hundred years is carried out. There are four key stages: pre-revolutionary, Soviet, stagnation and modern. The relationship between the philosophical foundations of pedagogical concepts (from Locke and Dewey liberalism to Marxism) and state educational policy is investigated. Special attention is paid to criticism of the liberal reforms of the 1990s - 2000s, which led to fragmentation of the educational space, excessive variability of content and a decrease in the quality of student training. General education is shown to be a strategic resource of the nation and a natural monopoly of the state, requiring strict regulation to ensure sovereignty. The conclusion is made about the need to prioritize a socially oriented approach in the current conditions. At the same time, the author points out the importance of finding a balance between individual development and socialization based on traditional spiritual and moral values. It is emphasized that the content of education is the basis of the system that determines the worldview of future generations.

**Keywords:** pedagogy, applied philosophy, cultural and anthropological approach, sociocentric approach, history of education, state standards, content of education, educational policy, sovereignty, development strategy.

ние пять лет всё стремительно изменилось. В стране утверждены новые федеральные государственные стандарты. В их развитие — основные образовательные программы, рабочие программы по предметам, поурочные и тематические планирования, программы воспитательной работы и календарные планы, новый порядок разработки учебников, так называемое «единое расписание». К будущему учебному году школа получит государственные учебники по предметам, а количество «линеек» сократится до одной-двух; в старшей школе вводятся профили (5) в полном соответствии с концепцией профильной

школы еще 2002 г., рабочие программы по предметам выполнены на базовом и углубленном уровнях, серьезно скорректированы ЕГЭ и ОГЭ и т.д.

Вспомним, что практически от всего этого мы отказались после 1992 г. как от наследия советской системы образования. Сегодня практика того времени не просто возвращается, но представлена зачастую даже в более радикальной форме. Все то, что было перечислено выше, теперь не примерное и не переданное в компетенцию образовательной организации, а федеральное и государственное, обязательное для всех. По сути, можно говорить о смене курса.

Главная задача — сохранение и укрепление единства образовательного пространства страны и повышение качества образования. Для наших молодых коллег отметим — в полном соответствии с концепцией стандартов первого поколения тридцатилетней давности.

Понятно, что речь не идет о дежурных корректировках. Речь идет о существенных изменениях всей системы взаимоотношений в общем и профессиональном образовании. И они уже дают о себе знать.

Полагаем, что фундаментальной причиной означенных выше событий является реальная оценка руководством сложившейся ситуации и, как следствие, «возвращение» государства в образование (особенно в части содержания), связанное в новыми вызовами и новыми задачами суверенного развития нашей страны во всех сферах хозяйственной и общественной жизни.

В осмыслении происходящего сегодня в общем образовании велика роль педагогической науки. Попробуем и мы внести посильный вклад в понимание ситуации.

Начать придется издалека.

## II. Две антиномии — два подхода

В отечественной педагогике сложилось представление о двух основных течениях педагогической мысли, которые в определенной мере находятся в оппозиции друг к другу [1; 2].

С одной стороны, речь идет о гуманистически ориентированных концепциях, гуманистической доминанте современного культурного развития, которую принято называть «культурно-антропологическим подходом». В его рамках человек — абсолютная ценность в системе либерально-демократических и индивидуалистических воззрений, а образовательный процесс понимается как инкультурация человека через образование.

С другой стороны, идеи общественного воспитания, формирования мировоззрения, социоцен-

тристская педагогическая практика, коллективизм, идеи всестороннего развития личности. Это — «социоцентристский подход».

Данные направления представляют собой самую крупную в педагогическом знании антиномию, когда два противоречащих друг другу утверждения об одном и том же кажутся верными, но их истинность или ложность невозможно определить.

В принципе, каждое из данных направлений действительно не нуждается в обоснованиях, поскольку покоится на вере, на убеждении. Правда, существует еще один дополнительный критерий истинности, который возможно использовать. Этот критерий — практика. Но к данному вопросу в нашем обсуждении еще предстоит подойти.

Если же абстрагироваться в настоящий момент от вопросов практики, то вполне уместно было бы рассмотреть те обоснования, которые используют последователи и приверженцы означенных выше подходов.

В первую очередь следует обратиться к философии. Покажем данную методологию на конкретном примере. Обратимся к труду замечательного ученого-педагога С.И. Гессена. [3]

Обратим внимание на вторую часть названия работы «Введение в прикладную философию». Оно обязывает к исчерпывающим рассуждениям. Однако известно, что «выводить» педагогику из философии невозможно или крайне сложно по соображениям высокой обобщенности и обширности философского знания. Для того чтобы обойти данную трудность произвольно вводится допущение о том, что задачей (целью) образования является введение человека в мир культуры, его инкультурация. Так объектом размышления становится не философское знание, а понятие «культура». Культура, в свою очередь, также вполне произвольно структурируется автором на её составляющие. Он пишет: «Деление культуры определяет и деление образования на его виды». Соответственно, на основе собственного представления о составе культуры автор выделил нравственное, религиозное, научное, художественное и хозяйственное образование.

В науке каждый из видов должен получить свою теорию. И она формируется с привлечением подходящего философского знания в качестве своего обоснования. Так каждый вид образования получает еще и свою философию.

Однако представим, что автором принято иное деление философии, тем более, что её определений существуют многие сотни. Достаточно опереться на любое другое, и вы получите не только иной

перечень видов образования, но и иные его философские обоснования. Например, разделив мысленно всю культуру на материальную и духовную, что вполне корректно. Или представить культуру как социальный опыт человечества и получить четыре известных науке компонента содержания общего образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский).

Таким образом, происходит своеобразный процесс «подведения под понятие». Вначале априорно устанавливаются «полочки» — виды образования, а затем «под них» осуществляется подбор философского знания. Это на практике. А в теории утверждается, что «каждой культурной ценности соответствует особый отдел философии и обратно: сколько отделов философии, столько и ценностей культуры» [3, с. 36].

С первой частью утверждения следует согласиться. А вот со второй возникают затруднения. Прежде всего, в поисках соответствующих отделов философии, что будет показано ниже. А пока приходится констатировать, что нам не удалось обнаружить ни одного источника, автор которого попытался бы «вывести» теоретическое педагогическое знание из общего массива знания философского. Полагаем, уже потому, что его также требуется структурировать, а основания могут быть весьма разнообразны. Ниже мы все же попытаемся это сделать. С полным пониманием тех рисков, которым подвергаем методологическую оценку нашей работы. Особенно с учетом «любительской подготовки» в вопросах философии.

### III. Философия в педагогическом аспекте

Первым шагом можно задаться вопросом о том, какое знание можно считать философским, или что такое философия? Если кратко, то вот что у нас получилось.

1. Философия — это наука или что-то другое?
2. Преобладает мнение, что философия всё же не наука. Имеются соответствующие обоснования. Вполне убедительные. В том числе самих философов.
3. Если философия не наука, то она может быть определена по-разному:
  - как система представлений о сущем (мире) — мировоззрение;
  - как отношение субъекта (понимания им) к окружающему миру;
  - как процесс философствования без задачи поиска истины или истинности;
  - как метод исследования сущего (или материи);
  - как любимое занятие тех, кто «сидит там в облаках и, свесив ножки, плетет кружева из понятий»;

- как творчество концептов и целостностей;
- как поиск и объяснение универсалий;
- как метафизика, или её преодоление;
- как всё, что остается от того, что философией не является и т.д.

Полагаем очевидным, что уже с первых шагов обсуждения мы входим в зону «турбулентности» в связи с необходимостью на чем-то остановиться (опереться в дальнейшем).

Как и почему мы решили построить наше обсуждение роли философии для педагогики и образования?

*Первое.* Мы не в состоянии объять всё, что имеет отношение в истории философии к педагогике. Поэтому ограничились определенными констатациями в «снятом виде». Да и то — самыми очевидными.

*Второе.* Сама история философии может быть классификационно представлена по-разному. Например, по хронологическому принципу (Античность, Средние века, Возрождение, Новое время). Возможна классификация и, соответственно, представление по направлениям философской мысли (либерализм, материализм, идеализм, эмпиризм, рационализм, монизм, дуализм, теизм (атеизм), экзистенциализм, гуманизм, утилитаризм, романтизм, детерминизм, индустриализм, мистицизм и т.д.). Вполне успешной может оказаться классификация и представление по жанрам (рациональные и исторические реконструкции, истории духа (формирование канона), описание мнений (доксография), интеллектуальная история).

*Третье.* Еще одним возможным вариантом явилась бы попытка представлений философских воззрений в их связи с именами авторов. Замечено, что в философии концепты (философские представления, понятия, учения и др.) всегда несли и несут на себе «личную подпись» авторов. Действительно, мы говорим «аристотелевская субстанция», «лейбницевская монада», «кантовское априори», «гегелевская диалектика» и т.д. [4]. Такие своего рода авторские знаки прочно связаны в истории с именами их хозяев, которые хорошо известны.

Смысл подобных классификаций — упорядочивание. Иначе знания превращаются в свалку, в склад забытых вещей, где даже сам хозяин не может найти то, что ему нужно.

Поэтому и было принято решение в кратком рассмотрении концептов крупнейших философов, оценить влияние философии на педагогику в рамках понимания последней как прикладной философии. В контексте рассматриваемых нами подхо-

дов речь идет именно о современной педагогике, поскольку она имеет возможность располагать всем массивом накопленного знания, и, не вводя ограничений, не привязываясь к моменту (истории), в пределах которого формировалась та или иная идея того или иного философа.

Источников оказалось не так уж и много: [5–9]. Из изданных на русском языке выделим два — [10; 11]. Первый (П.В. Алексеев) исследует историю философии в рамках уже упоминавшихся исторических периодов. Второй (Б. Рассел) сочетает в изложении общие характеристики с описанием творчества крупнейших представителей философской мысли последних пятисот лет.

В силу данного обстоятельства, во многом и скорее всего изложенное нами в данной части работы несколько компилятивно, возможно, не очень профессионально. Однако всё же необходимо для того, чтобы хотя бы в общих чертах оценить влияние философии в рамках её понимания как практики философии. Или еще круче: как «прикладной философии».

Отталкиваясь от тезиса С. Гессена, попробуем посмотреть и, возможно, оценить те философские позиции (учения, теории, понятия, категории, представления и т.д.), которые философия нового времени предоставила в распоряжение гуманистически-антропологического и социо-педагогического направления педагогики российской и советской школы. Естественно, в самом кратком, назывном плане.

«Двигаться» будем от философии итальянского Возрождения к современности, связывая характеристику философских воззрений с именами их авторов, помня, что в пространстве философского знания закон отрицания отрицания не действует, следующее не поглощает и не отрицает предыдущее.

Речь идет примерно о пяти веках развития философии. В начальный период наиболее значимые исследования в философии связаны с именами Н. Макиавелли, Т. Мора и Эразма Дезидерия (Роттердамского).

Позиции Н. Макиавелли, наиболее важные для педагогики, состоят в утверждении о политических благах, из которых наиболее значимыми являются: национальная независимость, безопасность и хорошо устроенная конституция. А лучшей конституцией является та, которая распределяет (разделяет) юридические права между государем, знатью и народом с их следствиями («Государь» («Князь»), 1513 г.).

Ряд интересных мыслей найдет педагогика в философии (и философствовании) Эразма Дезидерия и Томаса Мора. Для неё интересны мысли Эразма в единственной его книге «Похвальное слово глупости» (1506 г.), которая заканчивается выводом о том, что истинная религия является разновидностью «глупости», и утверждением, что истинная религия идет от сердца, а не от ума, и потому всякая сложная теология является ненужной. Можно предположить, что в этой позиции — истоки современного выражения «вера на вырост» и соответствующая ему религиозная педагогика.

В философии Т. Мора безусловный интерес для педагогики представляет учение (начала учения) о коммунизме (все находится в общей собственности, критика частной собственности, утверждение о коммунизме как основе равенства людей). А также его мысли о войне, религии и религиозной терпимости, выступление против обычая карать смертью за воровство, осуждение охоты, вполне актуальные и сегодня («Утопия», 1518 г.).

И гуманистическая, и социально ориентированная педагогика не могут пройти мимо философии Ф. Бэкона как основателя современного индуктивного метода и зачинателя логической систематизации процесса и результатов научной деятельности («О достоинстве и приумножении наук», около 1600 г.). Он был первым и самым упорным философом в продвижении идей индукции в противоположность дедукции («индукция через простое перечисление»). Ему принадлежит изречение «знание — сила» как символ практической важности знания. Наряду с индуктивным методом выделим учение об «идолах», под которыми подразумеваются привычки — плохие привычки ума, приводящие людей к ошибкам. Их выделено четыре вида, и все интересны педагогике: «идолы рода» — ошибки, свойственные самой природе человека; «идолы пещеры» — личные суеверия; «идолы рынка» — те, что связаны с тиранией слов; «идолы театра» — ошибки, связанные с общепринятыми системами мышления. В частности, и особенно уважаемого всеми нами Аристотеля.

Теория государства всегда была близка философии [12]. Новое наполнение ей дал Т. Гоббс и его работа «Левиафан» (1651 г.). Специалисты считают, что он — один из самых ярких представителей радикального материализма. Даже государство рассматривается Гоббсом как создание искусства, искусственный человек.

В противоположность Платону Гоббс считал, что разум не является врожденным, а развивается тру-

долюбим. Современный учитель сегодня сказал бы, что они оба правы.

Еще одна важная категория философии Гоббса — страсти и воля. «Свободу воли» он отрицал. Возможно, впервые в философии в его работе появилось понятие общественного договора, развитое и интерпретированное в дальнейшем Локком и Руссо. Гоббс отмечает, что договор происходит не между гражданами и правящей властью, как это принято считать сейчас, а гражданами между собой, чтобы повиноваться такой правящей власти, которую избрет большинство. Гоббс — монархист, предпочитающий эту форму правления иным формам. Им введено понятие суверена, которое рассмотрено в разных контекстах и ракурсах. Разобран вопрос о лучшей форме государства и его власти. Показаны взаимоотношения анархии и деспотизма. Указано, что противодействие анархии возможно только силами государства. Отметим данную мысль в контексте нашего дальнейшего обсуждения.

Переходим к наследию «основателя современной философии» (Рассел) Р. Декарта, который, как считают многие исследователи, мало внимания обращал на мнения предшественников, пытаясь создать заново законченное философское знание. В этой связи отметим, что в своем «Рассуждении о методе» (около 1620 г.) Декарт с некоторой долей самоиронии пишет, что в связи с холодной погодой 1619–1620 г. в Баварии однажды утром он залез в печь, чтобы согреться и провёл там, размышляя весь день. К концу дня он понял, что его философия была наполовину закончена. По ассоциации — наша школа находится в пекле преобразований уже более 30 лет, а мы только-только начинаем понимать и исправлять то, что натворили с образованием.

Р. Декарт — выдающийся философ, математик, ученый-естественник. В области философии его труды обогатили педагогику и в части миропонимания, и в части метода и методологии. Отметим использование Декартом аналитического метода («Начала философии», 1644 г.), его взгляды на то, как мир мог появиться естественным образом. Им сформулирован так называемый метод «картезианского сомнения» как базис всей его дальнейшей философии, которую впоследствии стали часто называть картезианской. Отсюда первый принцип философии Декарта «Я мыслю, следовательно, я существую». Следствием этой мощной формулировки является масса выводов мировоззренческого и методологического характера, которые в своей совокупности позволили исследователям утверждать, что с Декартом началась перестройка всего здания

познания. Отметим, прежде всего, его положения о том, что познание внешних вещей должно осуществляться умом, а не чувствами («чувства не дают выводов» — говорил уже после Декарта Беркли), а также представления картезианской системы о двух параллельных, но независимых друг от друга мирах: мира ума и мира материи, каждый из которых можно изучать безотносительно к другому. Это проявление (возможно, начала) того дуализма, в котором мир людей и мир идей пребывает уже несколько веков. Марксистская теория отражения дала идее дуализма новые обоснования. Сюда же добавим идею детерминизма (физическими законами), которая также спустя столетия проявится в учении о формах движения материи Ф. Энгельса [11].

Многие идеи Гоббса и Декарта нашли свое отражение в творчестве Б. Спинозы. В главной своей работе «Этика» (1672 г.) Спиноза размышлял о трёх основных вопросах в трёх основных частях книги — метафизика, психология аффектов и воли и собственно этика, основанная на рассуждениях первых двух частей. Согласно Спинозе всё в мире управляется абсолютной логической необходимостью. Для Спинозы нет такой вещи, как свобода воли в духовной сфере, как и случайности в мире физическом. Сегодня эти его утверждения не столь актуальны, но не иметь их в виду не следует.

Представляет очевидный интерес теория аффектов Спинозы, природы и происхождения ума. Автор не ставит знак равенства между понятиями «аффект» и «страсть», показывая их различия. Вне контекста нашего обсуждения применительно к современной педагогике интересна мысль Спинозы о том, что только невежество заставляет нас думать, что мы можем изменить будущее: что будет — то будет. Будущее установлено так же неизбежно, как и прошлое. Думается, что здесь можно увидеть связь с вопросом С. Хокинга о том, почему мы помним прошлое и не помним будущее? [13]. Перу Спинозы также принадлежит термин и его понимание «интеллектуальная любовь», интересный также с этической точки зрения, поскольку речь идет о любви к Богу. Это позволило ряду исследователей считать Спинозу и его метафизику ярким примером «логического монизма».

Непреходящее значение (и интерес) имеют для современной педагогики воззрения еще одного выдающегося ума всех времён, философа и математика Г. Лейбница. А его термин «монада» («Монадология», 1714 г.) стал на многие столетия своеобразным брендом философа. Считается, что основой

его позиции «теологического оптимизма» служит понятие «субстанция». В своих рассуждениях он пришел к выводу о том, что протяженность не может быть атрибутом субстанции, а может принадлежать только их совокупности, он верил в бесконечное число субстанций, которые назвал «монадами». Тем самым придя к отрицанию реальности материи и к замене её «бесконечными собраниями душ». По Лейбницу выходило, что нет такого явления, как пустое пространство (сегодня же можно услышать два словосочетания, которые были бы интересны Лейбницу, «пространство Вселенной» и «расширяющаяся в пространстве Вселенная»). Им сформулирован известный принцип «достаточного основания», в соответствии с которым ничто не происходит без какого-либо основания. А его логические изыскания в этой области привели к так называемым метафизическим доказательствам существования Бога. Их четыре: онтологическое доказательство, космологическое доказательство, доказательство от вечной истины, доказательство от предустановленной гармонии. Скорее всего следствием размышлений над метафизическими доказательствами явилась его доктрина о многих возможных мирах — мир возможен, если он не противоречит законам логики. Мир, созданный Богом для нас, — просто лучший из миров.

Были еще работы по эзотерике. Говорят даже об изотерической философии Лейбница. Но мы воздержимся от их характеристики в нашем обсуждении. И еще его считают основоположником математической логики. Но это уже другая история.

Пришло время перейти к характеристике идей философии либерализма. И в этой связи рассмотреть влияние политических и социальных обстоятельств на философскую мысль своего времени, и наоборот — влияния философской мысли на ход общественного развития. Эта тема, по существу, будет главной в нашем последующем обсуждении.

Либерализм развился на фоне растущего влияния меняющегося экономического уклада, науки и особенно торговли. Его отличительные черты: протестантизм в религии, индивидуализм, национализм, религиозная терпимость.

Считается, что первое изложение философии либерализма принадлежит Д. Локку — наиболее влиятельному тогда философу. Что же привлекает внимание в его философии для педагогического анализа? Полагаем, что это, прежде всего, то, что обычно называют теорией познания Локка («Опыт о человеческом разуме», 1690 г.). Отметим его идею о том, что физический мир состоит только из дви-

жущейся материи (на её основе развились теория звука, теплоты, света и электричества). Еще — учение о первичных и вторичных качествах. Первые неотделимы от тела; вторые существуют только в восприятиях. В этой связи — огромное внимание, которое Локк уделяет «опыту» и «разуму». Часто поэтому его называют основателем эмпиризма — учения, утверждающего, что всё наше знание (за исключением логики и математики) выводится из опыта. Из него выводятся идеи, которые мы затем можем изучать. Отсюда — большое внимание к восприятию как первому шагу процесса познания.

Пропустим этические воззрения Локка и перейдем к важным аспектам его политической философии. В частности, отметим веру философа в необходимость гармонии между личными и общественными интересами (два «Трактата о правительстве», 1690 г.).

Политическая философия Локка представлена:

- критикой теории наследственной власти;
- идеями о происхождении государства (не из наследственной власти);
- размышлениями о собственности, в том числе о «ростовщичестве»;
- правовой теорией, утверждающей, что права личности должны защищаться государством;
- теорией о происхождении правительства (общественный договор) и его основных сущностных характеристиках;
- взглядами на собственность, особенно на частную (обратим внимание на его теорию трудовой собственности, которая стала в дальнейшем одной из основных важных особенностей политической экономии К. Маркса);
- вниманием (рассуждением) о необходимости разделения властей: законодательной, исполнительной и судебной.

Изложенное позволяет нам без опасения ошибиться утверждать, что философия Локка, эмпирика и либерала, успешно «проросла» в современной экономической и социальной жизни и, естественно, в педагогике. Их специальная оценка с позиций сегодняшнего дня была бы крайне интересной и познавательной.

Ярким последователем общественно-политических идей и философии Д. Локка был Д. Беркли. Чего не скажешь о его метафизике. Например, он отрицал существование материи, утверждая, что материальные объекты существуют только будучи воспринимаемыми («Чувства не дают выводов»). Беркли четко разделяет объект и ощущения. Ключевым понятием в его построениях выступают восприятия,

о которых он пишет много и увлеченно, отрицая субстанцию. Видимо, по этой причине «педагогика как практика философии» в целом прошла мимо воззрений Д. Беркли. Возможно, возвращение состоится, поскольку новомодный термин «эмоциональный интеллект» прямо противоречит его мыслям о том, что чувства не дают выводов.

Век XVIII подарил педагогике важные и интересные воззрения Д. Юма, развившего теорию эмпиризма, как замечает Б. Рассел, до её логического конца. Главное в ней, как представляется, так называемая философия причинности («Трактат о человеческой природе», 1740 г.). В рамках размышлений рассмотрены два вида восприятий (идеи и впечатления), вопросы воображения. Ему также оказалась чужда идея субстанции. Одно из ключевых слов у Юма — опыт.

Все эти понятия сегодня широко используются педагогическим знанием. Достаточно вспомнить слова В.В. Половцова<sup>1</sup> о том, что обучение надо строить путем «исследования причин». Возможно, здесь прямой связи нет, но уважительное отношение к причинности очевидно.

Несомненно, большое социальное влияние оказала на общественную жизнь своего времени философия и идеи Ж.-Ж. Руссо. Прежде всего, идеи об общественном устройстве. По Руссо, частная собственность объясняет происхождение гражданского общества и последующего социального неравенства. Следствие — собственное понимание общественного договора, который у Руссо защищал демократию и отрицал права королей («Общественный договор», 1762 г.). Считают, что в этом произведении изложена его политическая теория. В частности, Руссо утверждал, что демократия — наилучший способ правления в маленьких государствах, правление аристократии — в средних, а монархия — в больших. Примерно так характеризовал позицию Руссо об общественном договоре Б. Рассел: «Каждый у нас отдает свою мощь под верховное руководство общей волей, и мы вместе принимаем каждого члена как нераздельную часть целого. Этот акт ассоциации создает нравственное и коллективное тело, которое называется государством» [11, т. 3, с. 191].

В этой связи особое место в воззрениях Руссо занимает понятие общей воли (всеобщей воли) в самых разных её проявлениях в жизни гражданского общества. И, прежде всего, во взаимоотношениях человека и общества. Есть даже термины «принуждение быть свободным» и «свободная педагогика».

Учение Руссо стало основой политики вождей французской революции («свобода», «равенство», «братство») и на многие годы определило становление общественных взглядов на демократию, тоталитаризм, свободу человека и гражданина, которыми наполнился век XVIII и особенно XIX и XX.

Для большинства российских педагогов важнейшая книга И. Канта — «Критика чистого разума» (1781–1787 гг.). Его влияние на педагогику не подлежит сомнению. Скорее всего самой идеей данной работы, которая глубоко педагогична. Кант пытается доказать, что, несмотря на то, что никакое наше знание не может выйти за пределы опыта, оно непосредственно и индуктивно из него не выводится. И, хотя и частично, но, безусловно, априорно. Кант определяет суждения (понятия) как синтетические и аналитические, априорные и эмпирические. Показывает их различия, важные для дидактики и методики обучения. Кант пытается и отвечает на вопрос о том, возможны ли синтетические суждения *a priori*?

Ему принадлежат такие термины, как «вещь в себе» и «категория». Он утверждает, что пространство и время не являются понятиями, но это формы интуиции. На этой «базе» понимания априорных понятий Кант предлагает 12 категорий, делящихся на четыре триады, которые следует упомянуть. Это 1) количества: единство, множественность, всеобщность; 2) качества: реальность, отрицание, ограничение; 3) отношения: субстанциональность и случайность, причина и действие, взаимодействие; 4) модальности: возможность, существование, необходимость<sup>2</sup>.

Канту принадлежит «первенство» в рассмотрении понятия «антиномии» (тезис и антитезис) как сочетанию взаимно противоречащих суждений, каждое из которых может быть доказано очевидным образом и не требует доказательств.

Известно критическое отношение Канта к рациональным доказательствам существования Бога. Этих доказательства по Канту три. С точки зрения чистого разума это онтологическое доказательство, космологическое доказательство и физико-теологическое доказательство. Кант рассматривает каждое из них в отдельности, отмечая их значение в практике моральными аспектами.

Важна для педагогической мысли и этическая система Канта («Метафизика морали», 1785 г.).

<sup>1</sup> Половцов В.В. Основы общей методики естествознания. М., 1907.

<sup>2</sup> Ассоциации ведут нас к очень интересной работе А.И. Умова под названием «Вещи, свойства и отношения» (1963 г.), на которую мы опирались при обсуждении проблемы методов обучения географии совместно с И.С. Матрусовым [14; 15].

Великую известность принесло ему учение о «категорическом императиве».

Он утверждает, что моральная ценность поступка существует только тогда, когда человек действует исходя из чувства долга. Это — приказ разума, а формула приказа называется императивом. Кант выделяет два типа императива: условный и категорический, который гласит, что определенный тип действия объективно необходим безотносительно к цели. Известная сегодня максима «Хочешь мира — готовься к войне», похоже, из разряда категорических императивов.

Политическая философия Канта также является актуальными сегодня мысли. В частности, он подтверждает идею разделения законодательной и исполнительной власти, но с подозрением относится к демократии, потому что она с необходимостью приводит к деспотизму. Эту же позицию утверждал Платон за два тысячелетия до Канта. Он пишет, что так называемый «народ в целом» осуществляет мероприятия не всех, а только большинства; таким образом, здесь всеобщая воля находится в противоречии с самой собой и с принципом свободы. Как в этой связи не оценить мнение главы нашего государства о том, что у России нет недружественных стран и народов, а есть недружественные правительства и элиты.

Важное место в философии Э. Канта занимает его учение о пространстве и времени. Для педагогики представляет особый интерес (в противовес эмпиризму, причинности и материализму) утверждения Канта о том, что непосредственные объекты восприятия обусловлены частично внешними вещами и частично нашим собственным аппаратом восприятия. Кант не сомневается в том, что наши ощущения имеют причины, которые он назвал «вещами в себе» (или ноуменами). Они не даются нам в восприятиях. А те, что даются, он называет феноменами. Феномен состоит из двух частей — той, что обусловлена объектом (по Канту — это ощущение), и той, что обусловлена нашим субъективным аппаратом, названное им формой явления. Форма не является ощущением и всегда присутствует в нас. Она априорна и не зависит от опыта. Кант утверждает, что существуют две такие формы: пространство и время. Пространство — для внешних ощущений, время — для внутренних. Приводятся аргументы, подтверждающие заявленные позиции: метафизические и эпистемологические, которые Кант называет трансцендентальными.

Сегодня это учение Канта осталось в анналах философского знания. Но лучше понять сложность

мира и его восприятие, безусловно, помогает. А такие термины, как «вещь в себе», «чистый разум», «субъективное пространство», «ноумен и феномен», «категорический императив», «трансцендентальность», «априорные понятия», «антиномии», «аналитическое и синтетическое суждение» и другие прочно закрепились в языке науки и в практике обучения и воспитания.

Следующий, XIX в., продолжил движение философской мысли в сторону всё большего рационализма, который связан более всего с именами Гегеля, Шопенгауэра, Ницше, Маркса, Джеймса и др.

Выше мы отмечали связь философских изысканий с развитием науки своего времени. В XIX в. таким научным и мировоззренческим маяком для философии и всего социального развития, безусловно, стала эволюционная теория Ч. Дарвина и еще индустриальная революция, машинное производство, рост торговых связей между странами Западной Европы. Начнем мы с педагогических аспектов философии, возможно, крупнейшего немецкого философа Г. Гегеля. Его многочисленные последователи стали называть себя гегельянцами, что уже говорит о многом.

В его философии присутствуют и логика, и этика, и социология. В области логики это, конечно, диалектика. Ключевые идеи: ничто не существует, безусловно, и вполне реально, кроме целого. При этом целое — не отдельная субстанция, а сложная система, которую можно назвать организмом. Отдельные вещи, не являющиеся целым, являются частично иллюзиями. Целое во всей его сложности Гегель называет абсолютом. Гегель уверен, что природа реальности может быть выведена из единственного соображения, а другой характеристикой реальности является триадическое движение, которое он называет диалектикой.

Через все рассуждения о диалектике проходит основополагающая мысль о том, что ничто не может быть действительно истинным, если оно не рассматривается относительно реальности как целого. Странники системного подхода нас, думаю, подержат<sup>3</sup>.

Сейчас данный подход квалифицируют как диалектический метод Гегеля. Для современного педагога важна еще одна мысль Гегеля о том, что процесс существует для понимания результата. Невозможно достигнуть истины, не пройдя все ступени диалектики. Сегодня мы все уверены, что результат достигается процессом, потому наш мир

<sup>3</sup> Работы Л. фон Бергаланфи, И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина, А.А. Богданова и др.

стал называться миром технологий. Ровно также обстоит дело и в образовании: качество процесса определяет качество результата. Гегель утверждает, что для философии «истина есть целое» и ничто частичное не является вполне истинным. Говоря о процессе познания, Гегель отмечает, что он начинается с чувственного восприятия (осведомленность об объекте). Затем, пройдя через скептическую критику чувств, процесс становится чисто субъективным. Затем он достигает стадии самосознания, когда объект и субъект более не различаются. По Гегелю, самосознание есть наивысшая форма познания. С некоторыми корректировками отечественная дидактика вполне творчески использовала это наследие философа. Логическую сторону философии Гегеля закончим его категорией «абсолютная идея» как мысль, мыслящая самоё себя. Гегель подчеркивает, что абсолютная идея есть чистая мысль, полная истина, мыслящая самоё себя.

Историческая философия Гегеля базируется на представлении о том, что разум господствует в мире, следовательно, и всемирно-исторический процесс совершался разумно. Он пишет, что «мир разумности и самосознательной воли не предоставлен случаю, но должен обнаружиться при свете знающей себя идеи». Известны размышления Гегеля о свободе и демократии как форме правления.

Он проявляет отношение к всеобщей воле и воле всех (Руссо). Результат обсуждения — отсыл к монархии, которая в наибольшей мере соответствует тому, что он называет свободой.

Значительно больший интерес имеют для образования размышления Гегеля о нациях, национальном духе, государстве. Особенно о государстве. Похоже, именно он первым высказался о «национальном государстве» — термине, почти похороненным глобализмом и воскресшим в свете идей многополярного мира.

Гегель — активный поборник государственности, в которой он доходит до её прославления и восхищения. Например, утверждение о том, что «государство есть наличная, действительно нравственная жизнь» или «государство есть разумная, объективно себя осознающая и для себя сущая свобода... духовная идея, проявляющаяся в форме человеческой воли и её свободы», или «государство есть действительность нравственной идеи», «нравственный дух как явная, самой себе ясная субстанциональная воля...»

Преклонение Гегеля перед государством настолько всеобъемлюще, что оно даже дает моральное оправдание войне утверждением о том, что кон-

фликты государств могут быть разрешены только войной, потому что государства не подчинены объективным моральным законам. Следовательно, добавим мы, государства и их законы в соответствии с логикой Гегеля могут быть и аморальны. Но Гегель об этом не говорит. В целом, конечно, учение Гегеля о государстве, безусловно, ценно для понимания хода общественно-исторического процесса, его причин и следствий.

Перейдем теперь к творчеству Шопенгауэра, отмечая, что он в большей мере был все же человеком искусства, чем философии, что, безусловно, отразилось на его творчестве. Очень важно, что он не был христианином и, предпочитая религии Индии, был более расположен к литературной и академической (научной) деятельности, чем к философствованию.

Его важные для педагогики суждения можно свести к следующим положениям. Отметим огромное внимание к вопросам воли. Он утверждал, что явление, соответствующее волевому акту — это телесное движение. Тело же есть видимость, реальностью которой является воля. Естественно, речь идет о космической воле, о Боге, в подчинении которой и состоят добродетели. Шопенгауэр не нашел объяснения счастью, произведению потомства, любви и другим добродетелям христианской религии и принял за основу своего миропонимания миф о нирване, понимая последнюю как угасание. Цель последователей учения — как можно ближе подойти к тому, что он называет «несуществованием»: нет воли, нет мысли, нет мира. Перед нами только небытие. Еще раз вернемся к его учению о первичности воли. Впоследствии оно приобрело популярность в философских и околонучных кругах. По мере роста его популярности уменьшалось значение познания. Тем не менее необходимо констатировать, что мысли Шопенгауэра играют определенную роль (особенно в сфере культуры и искусства) и как ступень в историческом развитии философии.

Нам осталось рассмотреть вклад в развитие современной педагогики еще ряда крупнейших философов современности. Первый — Ф. Ницше.

Три важных для нас в этом обсуждении аспекта философии Ницше следует принять во внимание. Первый — абсолютный приоритет воли (во всех проявлениях) в рамках его метафизики. Второй — этика и острая историческая критика. Третий — неприятие и критика религии.

В рамках первых двух направлений отметим его «сверхчеловека», веру в спартанскую дисциплину и

способность терпеть, но одновременно и причинять боль ради поставленной цели. Для Ницше сила воли превыше всего. Он считал сострадание слабостью, с которой надо бороться. Его мысли проявляются во фразе, что задача в том, чтобы достичь той огромной энергии величия, которая сможет создать человека будущего посредством дисциплины, а также посредством уничтожения миллионов «недоделанных и неполноценных...» Он пророчит эру великих войн, верит в Героя. По его мнению, несчастье целой нации значит меньше, чем страдания великой личности.

Ницше имеет кумиром Наполеона, презирает Новый завет, но с уважением оценивает Ветхий. Его неуважение к христианству очевидно, как и отвращение к женщинам. Известен его афоризм «Ты идешь к женщине? Не забудь плетку» («Так говорил Заратустра», 1883 г.). Для него главный критерий всего — социальные последствия. Буддизм и христианство классифицируются как нигилистические религии. Христианство же — дегенеративно, а Новый завет — это Евангелие полностью подлых разновидностей человека и т.д. и т.п. Существенно, что Ницше осуждает христианскую любовь потому, что считает её результатом страха. Он не мог себе представить любовь искреннюю и бескорыстную. Он не восхищается добродетелью, в основе которой лежит страх. Не приемлет Ницше ни сострадания, ни сочувствия. Он считает, что счастье простого народа не является частью добра как такового, а все хорошее или плохое существует только для аристократического меньшинства. Происходящее с остальными не имеет значения.

Читатель наверняка и, безусловно, увидит влияние Ницше не только на педагогику (как не надо жить, учить и мыслить), но и на практику социологии и политики, давшей человечеству отвратительные примеры в его истории.

Последним крупным философом-французом, творчество которого нам предстоит кратко рассмотреть, является А. Бергсон. В отечественных педагогических сочинениях он присутствует нечасто. Но заслуживает, безусловно, большего внимания.

Прежде всего отметим, что А. Бергсон — убежденный дуалист. Надеюсь, как и большинство из нас. Но на этом сходство с нами заканчивается. Мир для него разделен на две в корне различные части. С одной стороны — жизнь, а с другой — материя. Вернее, что-то, что интеллект рассматривает как материю (по ассоциации вспоминаем «материю и формы её движения», «сущее и бытие», «материю и сознание» как «основной вопрос» марксистско-ле-

нинской философии, которую многие изучали в вузе).

Для Бергсона вся Вселенная есть столкновение и конфликт двух противоположных движений: жизни, которая стремится «вверх», и материи, которая падает «вниз». По Бергсону жизнь есть единственная и великая сила, порыв, данный единожды в начале мира и стремящийся пробиться сквозь материю, совершенствуясь на этом пути, приобретая новые и новые качества и особенности. Он с почтением относится к эволюции, но замечает, что её нельзя объяснить только приспособлением к окружающей среде. Он относит эволюцию к творческой работе, подобной работе художника.

Среди философов Бергсон — первый, кто описал своё видение развития жизни на Земле. В самых общих чертах ход событий ему видится следующим образом. Сначала общий поток (биомасса) разделен на животных и растения; растения предназначены, чтобы откладывать энергию в резервуар; животные — чтобы использовать энергию для движения. Уже позже среди животных (в животном мире) появилось важное разветвление: более или менее разделились интеллект и инстинкт. Они не бывают полностью друг без друга, но интеллект (по Бергсону) есть несчастье человека. С инстинктом все ровно наоборот.

Это обстоятельство позволяет многим авторам считать инстинкт основным понятием в философии Бергсона. Инстинкт в своем лучшем проявлении называется интуицией. Интеллект же не создан для того, чтобы мыслить эволюцию, но представляет её себе как становление через серию состояний.

В этой связи необходимо упомянуть о его концепции одновременного роста материи и интеллекта. Интересны также его взгляды на пространство и время. Он рассматривает их как глубоко различные вещи. Пространство возникает при разделении потока материи. Время же, наоборот, есть существенная характеристика жизни или разума. Он проводит представление о том, что время на самом деле есть форма пространства, характеризующаяся таким феноменом как длительность. Это понятие является важным в философии Бергсона. Он связывает длительность с памятью, прошлым и настоящим. Говорят даже о теории длительности и теории памяти Бергсона. Но многие серьезные аналитики относятся к воззрениям Бергсона скептически, поскольку не находят в них каких-либо доказательств или обоснований изложенного мнения, называя его философию «антиинтеллектуальной».

Перейдем теперь к характеристике философских воззрений двух неевропейцев — американцев У. Джеймса и Д. Дьюи.

У. Джеймс — крупный психолог, ставший признанным лидером американской философии. Специалисты отмечают, что им создано философское течение под названием «радикального эмпиризма», в рамках которого он придерживался теории, которую принято называть «прагматизмом» или «инструментализмом». Он был убежденным протестантом со вполне материалистическими взглядами (как и положено медику). Считают, что в наиболее полном изложении его доктрина радикального эмпиризма содержится в произведении под названием «Существует ли сознание», 1904 года. В нём У. Джеймс отрицает общепринятое понимание познания как взаимодействия субъекта и объекта, когда познающий (субъект) рассматривается как ум или душа, а познаваемый объект может быть чем угодно — от познаваемой вещи до познаваемой человеческой души. Этот в целом очевидно дуалистический подход пересмотрен Джеймсом настолько оригинально, что требует специального обсуждения в отдельной статье. Он вводит понятие «чистый опыт», понимая под ним только одно — первичное вещество или материал, из которого состоит всё в мире.

Познание, утверждает он, — это частный вид отношений между двумя видами чистого опыта. Его учение упраздняет различие между умом и материей и фактически провозглашает то, что Б. Рассел назвал «нейтральным монизмом». Сейчас учёные могли бы использовать термин «мыслящая материя» как предшественница того и другого. Известен У. Джеймс еще одной работой — «Воля к вере» (1896 г.). Идея автора состоит в том, что мы часто вынуждены на практике принимать решения, для которых не существует никаких достаточных теоретических оснований. Джеймс размышляет об этом и в другой своей книге — «Прагматизм — новое название некоторых старых способов мышления» (1907 г.). Для него ключевое понятие в проблеме — истина. И он обсуждает это весьма конкретно и образно.

Признавая безусловный интерес воззрений У. Джеймса для педагогики, всё-таки трудно удержаться от цитирования одной его мысли, на наш взгляд, прямо выводящей в педагогику, а в ней — к теории содержательного обобщения В.В. Давыдова и его методу «обобщения с места» [16]. «...Свойство, извлеченное нами из конкретного факта, признается нами равнозначным всему факту, из которого выделено. Выделенное таким образом свойство

наталкивает нас на известный вывод и сообщает этому выводу такую очевидность, какой мы не могли бы извлечь непосредственно из данного конкретного факта» [17]. Концепция содержательного обобщения и особенно «обобщения с места» в 1970-х гг. была крайне популярна и имела последователей. Но неудачные попытки её использования в конструировании учебного содержания и методиках преподавания привели к её постепенному забвению в настоящее время.

Заканчиваем наш обзор творчеством Д. Дьюи, который так же, как и У. Джеймс, является ведущим философом современности в Америке. Однако, в отличие от У. Джеймса, Дьюи глубоко погружен в проблемы образования, за что его справедливо считают также одним из ведущих педагогов современности. Его педагогические идеи, имеющие философское обоснование, достаточно полно изложены в работе «Школа и общество» (1899), изданной на русском языке в 1924 г. и переиздававшейся у нас позже.

Философские аспекты педагогики Дьюи можно объединить тремя важнейшими для него категориями: истина, суждения истинные и ложные, мышление как эволюционный процесс и исследование как сущность поиска истины в самых широких их проявлениях. На этой основе строятся основные педагогические идеи, которые сводятся к следующим утверждениям, комментировать которые мы не будем.

1. Накопление (формирование) у детей личного опыта стоит выше овладения систематическими знаниями.
2. Истинным и ценным является только то, что дает практический результат.
3. Образовательный процесс должен строиться на основе интересов ребенка.
4. Преподавание должно быть ориентировано на будущую деятельность ребенка в обществе.

На перечисленном выше был построен наиболее известный, как бы сейчас сказали, «бренд» Дьюи — «метод проектов».

В нашей стране он эволюционировал от статуса абсолютной педагогической инновации (1920-е гг.) до полного низвержения с пьедестала в связи с постановкой предметной системы содержания, и современным возвращением, правда, в качестве одной из множества возможных методик в рамках изучения отдельных учебных предметов.

Философия К. Маркса, Ф. Энгельса. В нашей стране она хорошо известна старшему и среднему поколениям, почти неизвестна молодым, воспитанным на её критике и отрицании.

В истории К. Маркс обычно рассматривается как учёный, придавший социализму научный характер, создатель учения о коммунизме, создатель экономической теории, которая долгое время владела умами просвещенных европейцев. «Призрак коммунизма» действительно «бродил» по Европе, пока не «зашел» на российские просторы и не сделал эти просторы великой державой в экономическом, военном, политическом, гуманитарном, социальном, научном смысле. Державой, без которой будущее развитие человечества невозможно себе представить (В.В. Путин).

Его философия системна и комплексна («Три источника и три составные части марксизма» В.И. Ленин, 1913). Для нашего обсуждения особенно важны следующие положения.

*Первое* — важнейшая и всеобъемлющая установка о том, что философы лишь различным путем объясняли мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его. Следуя Марксу, можно утверждать, что домарксова педагогика есть, прежде всего, рассуждающая (размышляющая) педагогика. А вот педагогика, в основе которой лежит марксизм, вполне может быть квалифицирована как «конструктивная педагогика», что и будет показано ниже.

*Второе*. Материализм, материалистическое понимание истории состоит в утверждении о том, что движущей силой развития является отношение человека к материи, а наиболее важной частью этого отношения является способ производства. На данной базе строится учение об общественно-экономических формациях и их исторической смене.

*Третье*. Определение движущей силы смены формаций: свободный (рабовладелец) и раб, патриций и плебей, помещик и крепостной, мастер и подмастерье, буржуа и наёмный работник. В противовес Гегелю (о чем мы уже говорили) марксизм рассматривает не нации как носителей диалектического движения, а классы. Это — классовая теория Маркса — Энгельса.

*Четвертое*. Учение о бесклассовом обществе, о развитом социализме и коммунизме. Две максимы выражают основную идею: «От каждого по способностям, каждому по труду» (социализм) и «От каждого по способностям, каждому по потребностям» (коммунизм).

*Пятое*. Возможно, самое глобальное: диалектика вместо метафизики и в истории природы, и в истории человека и общества. И Маркс, и Энгельс с большим почтением относились к греческой философии (диалектика), которую спустя много веков «воскресил» Гегель, «похоронив» метафизическую

картину мира. Творчески используя теоретическое наследие Канта и Гегеля, законы диалектики, которые Гегель определял как законы мышления, а Энгельс «перевёл» их в разряд общих законов, «перевернул» их и они стали «ясны как день» [18].

В развитие изложенного перечислим ряд ведущих категорий марксизма и отечественной педагогики, известных сегодня во всем мире: исторический материализм, производительные силы и производственные отношения, материальное производство как базис и политика и культура как надстройка, классовая борьба, прибавочная стоимость и её присваивание, социальная революция, диктатура пролетариата, коммунизм как бесклассовое общество, диалектико-материалистическое мировоззрение, общественное воспитание, коллективизм, коллективный труд, социальная ответственность, гражданственность, гражданское воспитание, формирование коммунистической личности, диалектический материализм и пр.

Последняя из названных категорий развита его выдающимся соратником Ф. Энгельсом применительно к изучению природы. Им сформулирован так называемый «основной вопрос философии» — об отношении мышления и бытия, материи и сознания. Диалектика, как наука о всеобщей связи, представлена следующими законами: 1) превращение количества и качества — взаимное проникновение полярных противоположностей и превращение их друг в друга, когда они доведены до крайности; 2) развитие путём противоречия, или отрицания отрицания; 3) спиральная форма развития. Серьезны его размышления о познаваемости мира (если шире, то это — марксистская теория познания). [18]

И, пожалуй, последнее, о чем следует сказать. Марксизм есть и философия познания, и политическая философия, и социальная философия, и этика. Они непротиворечивы и системны в своей совокупности. А потому представляют собой (в отличие от всех других философских воззрений) целостное видение развития природы, человека, общества во всем многообразии и несут огромный потенциал в деле понимания мира и его преобразования.

### **Некоторые промежуточные выводы**

*Первое*. У обоих подходов есть вполне определённые философские основания. Для культурно-антропологического подхода системообразующими представляются миропонимания Д. Локка, Т. Гоббса, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дьюи, Р. Декарта и др. Однако «вывести» педагогику из этих философских воззре-

ний да ещё обозначить последнюю как «прикладную философию» всё же весьма затруднительно.

В случае социально ориентированного подхода, безусловно, очевидно доминирование философии марксизма с опорой на мысли Г. Гегеля, Э. Канта, Л. Фейербаха, а также на результаты эпохальных научных исследований Коперника, Лапласа, Ньютона, Кювье, Ляйелля, Джоуля, Дарвина и др., которые вернули своими работами миру понятие «диалектика», сформулированное марксизмом в наиболее завершённом виде.

*Второе.* Весьма вероятно, что в силу нашего дилетантизма в вопросах философии мы упустили из рассмотрения ряд имён. Возможно, что, обратившись к творчеству философов не столь знаковых и известных, педагогика вполне в состоянии найти для себя дополнительные идеи и концепты. Назовём в этой связи произведения Шиллера и Шеллинга, Виникена и Наторпа, Спенсера и Дильтея, Толстого, Фихте, Соловьёва и др.

*Третье.* В своем целеполагании подходы качественно не отличаются. В обоих — человек (личность), его становление — главная задача педаго-

гики. Различия начинаются в общей методологии и продолжаются в качестве следствий последней.

Здесь необходимо сделать важное замечание. Мирное сосуществование подходов (противоположностей) заканчивается на «изломах» истории, при смене укладов, революций, основ миропонимания. Противоречия подходов проявляются настолько очевидно, что они меняют своё мирное имя «подход» на обзывающее «парадигма», что выводит их в разряд оппозиции. Всё это мы и наблюдаем в истории педагогики и образования, когда парадигмы приобретают идеологический и политический характер, становясь ареной столкновений в науке и практике образования.

*Четвертое.* Подходы в своих максимальных проявлениях можно охарактеризовать через известные сентенции: «Человек есть мера всех вещей» (Парменид) и «Человек не господин сухого. Человек — пастух бытия» (М. Хайдеггер) [19]. Это уже философские антиномии. Они естественно связаны с экономикой, политикой, системой образования и их развитием.

Об этом — в следующей части.

## Литература

1. Половцева М.А. Развитие теоретико-методологических основ дидактики в педагогике России 20-х годов XX века [Текст] / М.А. Половцева. — Хабаровск, 2000.
2. Степанко Л.А. Философия и история образования: учеб. пособие. — М., 1999.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / С.И. Гессен. — М.: Школа-пресс, 1995.
4. Делёз Ж. Что такое философия [Текст] / Ж. Делёз, Ф. Гваттари. — СПб.: Алетейя, 2013.
5. Гессен С.И. Судьба коммунистического идеала образования [Текст] / С.И. Гессен // Педагогика. — 1993. — № 6.
6. Ильенков Э.В. Философия и культура [Текст] / Э.В. Ильенков. — М., 1991.
7. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия [Текст] / И.Я. Лернер. — М., 1995. — 49 с.
8. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм [Текст] / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. — М., 1989.
9. Салимова К.И. Очерки истории школы и педагогики за рубежом [Текст] / К.И. Салимова. — М.: Изд-во АПН СССР, 1991.
10. Алексеев П.В. История философии [Текст]: учебник / П.В. Алексеев. — М.: Проспект, 2005. — 240 с.
11. Рассел Б. История западной философии и ее связи с политическим и социальным условиями от античности до наших дней [Текст] / Б. Рассел: в 2 т.; перевод с англ.; науч. ред., [авт. предисл.] В.В. Целищев. — Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1994.
12. Платон. Государство. Законы. Политика [Текст] / Платон. — М.: Мысль, 1998. — 798 с.
13. Хокинг С. Теория всего [Текст] / С. Хокинг. — М.: АСТ, 2021.
14. Матрусов И.С. К проблеме методов обучения [Текст] / И.С. Матрусов, М.В. Рыжаков // Советская педагогика. — 1984. — № 1. — С. 44.
15. Матрусов И.С. Методы обучения географии [Текст] / И.С. Матрусов, М.В. Рыжаков; в кн. Методика обучения географии в средней школе: пособие для учителя / под ред. И.С. Матрусова. — М., Просвещение, 1988. — 256 с.
16. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) [Текст] / В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1972.
17. Джеймс У. Психология [Текст] / У. Джеймс. — М.: Педагогика, 1991.
18. Энгельс Ф. Диалектика природы [Текст] / Ф. Энгельс. — М.: Госполитиздат, 1941. — С. 41.
19. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления [Текст] / М. Хайдеггер. — М.: Республика, 1993. — С. 208.
20. Ясин Е.Г. Российская экономика. Истоки и панорама рыночных реформ [Текст] / Е.Г. Ясин. — М., 2019. — С. 16–17.
21. Народное просвещение в цифрах за 15 лет советской власти: краткий статистический сборник [Текст]. — М.: Учпедгиз, 1932.
22. Народное образование по основному обследованию в 1929 году. Труды ЦСУ. — Т. XII — Вып. 1.
23. Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века [Текст] / М.В. Богуславский // Педагогика. — 2000. — № 4.
24. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 «Эмиль или о воспитании» [Текст] / Ж.Ж. Руссо. — М.: Педагогика, 1981.
25. Известия ВЦИК от 16.10.1918. № 225.
26. Килпатрик В. Метод проектов [Текст] / В. Килпатрик. — Л., 1925.
27. Горлицкая С.И. История метода проектов [Текст] / С.И. Горлицкая // Компьютерные инструменты в образовании. — 2001. — № 5.

28. *Иванов С.В.* Комплексная система обучения [Текст] / С.В. Иванов. — Курск, 1924.
29. *Соколов К.Н.* Методы комплексного преподавания [Текст] / К.Н. Соколов. — М., 1924.
30. Программы ГУСа и местная работа над ними [Текст] // Материал подсекции учёта педагогической работы научно-педагогической секции ГУСа / Под ред. С. Шацкого. — М., 1925.
31. Материал научно-педагогической секции ГУСа Наркомпроса РСФСР [Текст] // ЦГА РФ. Ф. 298, ед. хр. 69.
32. *Сталин И.В.* Полное собрание сочинений [Текст] / И.В. Сталин. — Т. 11. — С. 248.
33. *Гринько Г.Ф.* План великих работ [Текст] / Г.Ф. Гринько // Плановое хозяйство. — 1929. — Февр. — С. 62.
34. Учебные стандарты школ России [Текст] / под ред. В.С. Леднева, М.Н. Лазутовой. — М.: Прометей, 1998.
35. Материалы ВНИК «Школа» [Текст]. — М., 1988–1990.
36. «Белая книга» российского образования [Текст]. — М.: Изд-во ВШЭ, 2000.
37. *Кинелев В.Г.* Основные положения концепции очередного этапа реформирования системы образования [Текст] / В.Г. Кинелев, Э.Д. Днепров, А.И. Адамский // Учительская газета. — 1997. — 5 сент.
38. Концепция московских образовательных стандартов [Текст]. — М., 1995.
39. *Васильева О.Ю.* Современная российская школа: этапы становления (1980–2020-е гг.) [Текст] / О.Ю. Васильева, В.С. Басюк, С.В. Иванова // Ценности и смыслы. — 2024. — № 2. — С. 6–45.
40. Единое содержание общего образования. ИСМО им. В.С. Леднева [Текст]. — М., 2025.
41. *Рыжаков М.В.* Страна «стандартизированных» невежд? Что готовят нам новые ФГОСы-2010 [Текст] / М.В. Рыжаков // Народное образование. — 2011. — № 4. — С. 11–18.
42. Указ Президента РФ № 809 от 9.11.2022 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовных нравственных ценностей» [Текст].
43. Федеральный закон от 17.08.1995 № 147-ФЗ «О естественных монополиях» [Текст].
44. Государственный базисный учебный план средней школы: проект [Текст]. — М.: Госкомитет СССР по народному образованию: НИИ СиМО АПН СССР, 1988. — 15 с.
45. Риски введения федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования [Текст]: Научный доклад / Т.В. Иванова, А.А. Журин, Н.Ф. Виноградова [и др.]. — М.: Изд-во Института содержания и методов обучения, 2013. — 60 с.
46. Rossek S., Vaideanu G. Les contenus de l'éducation. Perspective mondiale d'ici à l'an 2000. Paris: UNESCO, 1987. 311 p.
47. *Капица П.Л.* Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодежи [Текст] / П.Л. Капица // Вопросы философии. — 1971. — № 7. — С. 16–24.
48. *Dave R.H.* Éducation permanente et programme scolaire. Hamburg: Institut de l'Unesco pour l'éducation, 1973.
49. *Рыжаков М.В.* Государственный образовательный стандарт основного общего образования (теория и практика) [Текст] / М.В. Рыжаков. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — С. 84–101.
50. Стратегия развития образования в Российской Федерации до 2036 года: проект: Приложение к протоколу заседания межведомственной рабочей группы по вопросам развития системы образования от 13 октября 2025 г. № 7: [Документ зарегистрирован № 7 от 13.10.2025 (Администрация Президента РФ)] — М., 2025. — 30 с.

## References

1. Polovtseva M.A. Development of the Theoretical and Methodological Foundations of Didactics in Russian Pedagogy in the 1920s. Khabarovsk, 2000.
2. Stepashko L.A. Philosophy and History of Education: A Textbook. Moscow, 1999.
3. Hessen S.I. Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy. Moscow, Shkola-Press, 1995.
4. Deleuze J., Guattari F. What is Philosophy. Aletheia Publishing House, St. Petersburg, 2013.
5. Hessen S.I. The Fate of the Communist Ideal of Education // Pedagogy, 1993, No. 6.
6. Ilyenkov E.V. Philosophy and Culture, Moscow, 1991.
7. Lerner I.Ya. Philosophy of Didactics and Didactics as Philosophy, Moscow, 1995, 49 p.
8. Sartre J.-P. Existentialism is a Humanism // Twilight of the Gods. Moscow, 1989.
9. Salimova K.I. Essays on the History of Schools and Pedagogy Abroad, Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, 1991.
10. Alekseev P.V. History of Philosophy: textbook. Moscow: Prospect Publishing House, 2005. 240 p.
11. Russell B. History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Conditions from Antiquity to the Present Day [Text]: [in 2 volumes]: [translated from English] / Bertrand Russell; scientific editor, [author of the foreword]. V.V. Tselishchev. Novosibirsk: Novosibirsk University Press, 1994.
12. Plato. State. Laws. Politics [Text] / Plato. Moscow: Mysl', 1998. 798 p.
13. Hawking, S. The Theory of Everything: Moscow, AST, 2021.
14. Matrusov I.S., Ryzhakov M.V. On the Problem of Teaching Methods // Soviet Pedagogy. 1984, no. 1, p. 44.
15. Matrusov I.S., Ryzhakov M.V. Methods of Teaching Geography/ in the book: Methods of Teaching Geography in Secondary School. Teacher's Manual / edited by I.S. Matrusov. Moscow, Prosveshchenie, 1988, 256 p.
16. Davydov V.V. Types of Generalization in Teaching (Logical and Psychological Problems of Constructing Academic Subjects) Moscow, Pedagogy, 1972.
17. James W. Psychology. Moscow, Pedagogy, 1991.
18. Engels F. Dialectics of Nature, Moscow, Gospolitizdat, 1941, p. 41.
19. Heidegger, M. Time and Being: Articles and Speeches Moscow: Respublika, 1993, p. 208.
20. Yasin E.G. Russian Economy. Origins and Panorama of Market Reforms. Moscow, 2019, pp. 16–17.
21. Public Education in Figures for 15 Years of Soviet Power: A Brief Statistical Digest. Moscow, Uchpedgiz, 1932.
22. Public Education According to the Main Survey in 1929. Transactions of the Central Statistical University, vol. XII, issue 1.
23. Boguslavsky M. V. Genesis of the Humanistic Paradigm of Education in Domestic Pedagogy of the Early 20<sup>th</sup> century // Pedagogy, 2000, no. 4.
24. Russo J.J. Pedagogical Works: in 2 volumes. Vol. 1 "Emile, or About Education". Moscow, Pedagogy, 1981.
25. News of the All-Russian Central Executive Committee of October 16, 1918, no. 225.
26. Kilpatrick V. The Project Method, Leningrad, 1925.
27. Gorlitskaya S.I. History of the Project Method // Computer Tools in Education, 2001, no. 5.
28. Ivanov S.V. Integrated Learning System. Kursk. 1924.

29. Sokolov K.N. *Methods of Integrated Teaching*, Moscow, 1924.
30. *GUS Programs and Local Work on Them/Material of the Sub-section for Recording Pedagogical Work of the Scientific and Pedagogical Section of GUS*/Ed. by S. Shatsky. Moscow, 1925.
31. *Material of the Scientific and Pedagogical Section of GUS of the People's Commissariat of Education of the RSFSR* // TsGA RF. F. 298, item 69.
32. Stalin I.V. *Complete Works*. Vol. 11, p. 248.
33. Grinko G.F. *Plan of Great Works* // *Planned Economy*. February, 1929, p. 62.
34. *Educational Standards of Schools in Russia*. Ed. by V.S. Lednev, M.N. Lazutova. M., Prometheus, 1998.
35. *Materials of the All-Russian Scientific Research Institute "School"*, M., 1988-1990.
36. "White Book" of Russian Education. M., HSE, 2000.
37. Kinelev V.G., Dneprov E.D., Adamsky A.I. *Main Provisions of the Concept of the Next Stage of Reforming the Education System* // *Uchitelskaya Gazeta*. September 5. 1997.
38. *Concept of Moscow Educational Standards*, 1995.
39. Vasilyeva O.Yu. *Modern Russian School: Stages of Formation (1980s-2020s)* / O.Yu. Vasilyeva, V.S. Basyuk, S.V. Ivanova // *Values and Meanings*. 2024, no. 2, pp. 6–45.
40. *Unified Content of General Education. ISMO named after V.S. Lednev*, Moscow, 2025.
41. Ryzhakov M.V. *A Country of "Standardized" Ignorants? What Do the New 2010 Federal State Educational Standards Have in Store for Us* // *Public Education*. 2011, no. 4 pp. 11–18.
42. Decree of the President of the Russian Federation No. 809 of November 9, 2022 "On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values".
43. Federal Law of August 17, 1995 No. 147-FZ "On Natural Monopolies".
44. *State Basic Curriculum for Secondary School: Draft*. M., USSR State Committee for Public Education: Research Institute of Content and Methods of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, 1988. 15 p.
45. *Risks of introducing federal state educational standards for basic general education: Scientific report* / T.V. Ivanova, A.A. Zhurin, N.F. Vinogradova [et al.]. Moscow: Federal State Scientific Institution "Institute for Content and Methods of Teaching" of the Russian Academy of Education, 2013. 60 p.
46. Rosseckh S., Vaideanu G. *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*. Paris: UNESCO, 1987. 311 p.
47. Kapitsa P.L. *Some principles of creative education and upbringing of modern youth* // *Questions of Philosophy*. 1971, no. 7, pp. 16–24.
48. Dave R.H. *Permanent education and scolaire program*. Hamburg: Institut de l'UNesco pour l'éducation, 1973.
49. Ryzhakov M.V. *State*