

УДК 37.01

Людмила Константиновна НЕФЁДОВА, доктор философских наук, профессор кафедры философии Омского государственного педагогического университета, г. Омск; e-mail: konstans50@yandex.ru

## Философско-антропологический смысл самоопределения обучающегося в образовательном процессе

Проблема самоопределения обучающегося в образовательном процессе, будучи проблемой человеческого выбора, выходит за границы педагогики и требует философского осмысления, что обусловило, во-первых, обращение к корреляту философия–образование в истории культуры, во-вторых, прояснение онтологического основания феномена самоопределения. Философское конструирование картины мира и его понимание является основанием образовательной системы, а ценностные смыслы эпохи, определяют цели образования, что в целом обуславливает его императивный характер. Самоопределение обучающегося рассматривается как его выбор, предполагающий, с одной стороны, принятие императива образовательной системы, с другой — выход за ее пределы.

**Ключевые слова:** образование, философия, ценности, смысл, картина мира, императив, самоопределение.

*Рецензенты:*

С. Ф. Денисов, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Омского государственного педагогического университета

Д. М. Федяев, доктор философских наук, профессор, проректор по научной работе Омского государственного педагогического университета

Н. Е. Буланкина, доктор философских наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой гуманитарного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования

*Ludmila K. NEFEDOVA, doctor of philosophic sciences, professor, Philosophy department, Omsk State Pedagogical University, Omsk; e-mail: konstans50@yandex.ru*

## Philosophical-Anthropological Meaning of Self-Determination of the Learner in the Educational Process

The issue of self-determination of the learner in the educational process, as a problem of human choice is beyond the boundaries of pedagogy and requires a philosophical understanding that has led to appeal of the author, first, to correlate the philosophy of education in the history of culture, and secondly, to clarify the ontological foundations of the phenomenon of self-determination. The basis of the educational system is a philosophical construction of the world picture and understanding, and the goal is correlated with the value meanings of the era, which generally leads to the imperative of education. Student self-determination involves, on the one hand, the adoption of the imperative of the educational system, on the other — the outside.

**Keywords:** education philosophy, values, meaning, world view, imperative self-determination.

*Reviewers:*

S. F. Denisov, doctor of philosophic sciences, professor, head of the Department of Philosophy, Omsk State Pedagogical University

D. M. Fedyaev, doctor of philosophic sciences, professor, vice rector for research, Omsk State Pedagogical University

N. E. Bulankina, doctor of sciences (Philosophy), professor, head of Department of Liberal Education of the Novosibirsk Institute of Professional Skills Improvement and Vocational Retraining of Education Workers

**Н**айти основания в исследовании какой-либо проблемы в сфере частного научного дискурса в истории философии не представляет особого труда, особенно, если речь идет о дискурсе психолого-педагогическом. Со времени своего возникновения философия была основой конструирования системы образования, определяя все ее компоненты: цели, задачи, формы, методы, условия. Исследуя всеобщие закономерности бытия, философия актуализировала необходимые в образовании тексты природы и культуры, а также обучающие действия, способствующие раскрытию образовательно-воспитательного потенциала этих текстов. Сущность образовательного процесса — объяснение картины мира, конструирование понимания его закономерностей, архивирование полученного знания, все это, — изначально представлено в культуре как философская рефлексия бытия и познания. Философская картина мира, объективированная в развивающемся частном научном и практическом знании, является основой образовательных текстов, а рефлексия форм чувственного и рационального познания является основой развития дидактики и педагогической психологии.

Проблемы воспитания человеческого разума, развития его ума, методов познания действительности в контексте ценностных смыслов бытия и познания вполне отчетливо представлены в философии с античных времен до наших дней. Сократ и Пифагор, Платон и Аристотель были основателями философских школ, имели учеников, с которыми делились не просто знанием, но мудростью. Поиск начал бытия древними философами был поиском истины, красоты, гармонии не в их абстрактном выражении, а в связи со смыслом человеческой жизни и смерти, в связи с поиском основ оптимальной социальной и культурной организации жизни, одной из которых было образование граждан [7]. Древние философы были не только мыслителями, но и педагогами. Ими был накоплен уникальный опыт воспитания детей, подростков, юношей, выработаны формы обучения, осмыслено отношение к ученикам. Гераклит сочувствовал детям, видя примеры грубого обращения с ними [15, с. 184–185]. Диоген был прекрасным учителем, любимым своими учениками [6, с. 223]. Эпикур помогал осиротевшим детям [7, с. 790]. Античность знала развернутые образовательные системы Платона и Аристотеля [7, с. 152, 183, 472].

Теория педагогики формировалась в русле философского дискурса, включавшего аксиологическую рефлексию результатов образования. Сколь бы ни было умозрительным понимание общих начал и законов мира, конструируемое философией, именно философское понимание картины мира и ее познание всегда определяло содержание любой образовательной системы в истории культуры. Это положение можно считать определяющим в рассмотрении коррелята философии и образования, который в разные историче-

ские эпохи обусловил свои аспекты философско-антропологических смыслов. Так, явная и имплицитная признанность универсального всеобщего смысла коррелята философии-образования отчетливо представлена в европейском историко-философском дискурсе детства [13], от античных образовательно-воспитательных систем Платона и Аристотеля до новейших образовательных проектов XX–XXI веков. Дискурс бытия и познания у Платона определяет не только специфику возможного конструирования социальной сферы в целом, но и систему воспитания стражей государства. Философская рефлексия ума человека у К. А. Гельвеция определяет систему умственного образования и развития, направленную на культивирование просвещенного разума [4, с. 504–537]. Стройные системы онтологических и гносеологических воззрений немецких классиков соотносятся со строгой требовательностью основ системы европейского образования [3; 10], а онтологическая направленность русской религиозной философии определила необходимость формирования целокупного знания на основе метафизики детского возраста [8] в качестве основы поиска своего пути русской педагогикой.

Развитие философии науки способствовало прояснению соотношения между эмпирическим и теоретическим уровнями образовательных систем. Теория и практика образования в целом имеют философское основание и обусловлены пониманием бытия, познания, ценностей, пониманием самого феномена человека характерным для того или иного исторического периода. Иными словами, образование всегда строилось на идеях онтологии, гносеологии, аксиологии, философской антропологии. Так Платон и Аристотель ведут речь о содержании и условиях образования детей, исходя из космоцентрических представлений об упорядоченной картине мира и модели гражданина-стража государства. Христианские основания познания мира и самопознания представлены в «Исповеди» Августина [1, с. 8–37]. Проект элитарного профессионально ориентированного образования управителя государством на основе индивидуального подхода моделирует Э. Роттердамский [16]. Принципы воспитания разума как основа конструирования образовательных систем Нового времени представлены Ф. Бэконом, Р. Декартом, Д. Локком. Основанием образовательных систем Просвещения являются три антропологических вопроса И. Канта:

- «Что я могу знать?»
- «Что мне надлежит делать?»
- «На что я смею надеяться?» [9, с. 598].

Природосообразное воспитание в контексте повседневности осмыслено Ж.-Ж. Руссо [14] и положено в основу методик начальной школы в европейском и русском образовании.

Антропологический разворот в философии выявил экзистенциальные аспекты образования: развитие, воспитание, формирование личности. Именно здесь была

актуализирована субъект-субъектная образовательная парадигма, столь актуальная в начале XXI века. Развитие в дискурсе таких отраслевых философских направлений, как философия языка, философия искусства, философия техники, в свою очередь, способствовало оптимизации методик преподавания естественнонаучных, социально-гуманитарных и технических дисциплин. В конце XX столетия понятие методики, соотносимое с понятием метода в его философском понимании, уступило место понятию образовательной технологии. Заметим, что и здесь нет разрыва с философскими основами образования, а отдана дань бурному развитию техники и ее философскому осмыслению.

Формирование философии образования в русле гуманитарного дискурса способствовало более глубокому пониманию человека как существа, способного не просто к выбору, но к самоопределению, а следовательно, и к самоидентификации.

Возможность самоопределения обучаемого укоренена в оппозиции учитель–ученик, универсальным модусом которой был модус взаимоотношений — взрослый–ребенок. Вопрос о смыслах оппозиции взрослый–ребенок, учитель–ученик как один из важнейших вопросов философии образования ставится уже в античной философии, которая развивалась не только как опыт умозрения, но и как опыт обучения таковому, о чем говорит ее диалогическая форма, методы майевтики и диалектики. Тем не менее, образовательно-воспитательные системы Античности предполагали достаточно жесткий контроль над содержанием образования — диктат учителя превалировал над самоопределением обучаемого.

Педагогика Возрождения в лице Эразма Роттердамского и М. Монтеня, так же еще не поднимала вопроса о возможности самоопределения, хотя в ней постулировались гуманистические цели, например, воспитать христианского государя, ответственного за судьбу государства и подданных [16], и подчеркивалась необходимость гуманного отношения к обучаемому субъекту [12, с. 100].

Новое время в лице Ф. Бэкона, Р. Декарта и Д. Локка, определяя обучаемого ребенка как *tabula rasa*, улавливает в нем аспект свободы, но это еще не самоопределение обучаемого, а «свобода по праву отца» [11, с. 33–37].

Категорический императив в отношении обучения вполне определенно представлен в немецкой классической философии. Так, И. Кант полагал, что «одна из труднейших проблем воспитания заключается в том, как соединить подчинение законному принуждению со способностью пользоваться своей свободой» [10, с. 413]. Всесторонне рассматривая воспитание от младенчества до студенческого возраста, Кант полагает основой образования дисциплину как обуздание дикости, животного начала человека. «Характеру ребенка должно быть свойственно, прежде всего, послушание» [10, с. 442]. Подчинение абсолютной воле учителя

Кант приравнивал к подчинению необходимости. Г. В. Ф. Гегель, утверждая право ребенка на питание и воспитание, поддерживает кантовский императив в отношении дисциплины, которая призвана «сломить эволюцию ребенка, истребить в нем чисто чувственное и природное» [3, с. 494]. Вплоть до новейшего времени самоопределение субъекта образования носило имплицитный характер, и образовательные системы явно развивались в сторону постулатов императивной дидактики, подтверждая их эффективность результатами практики. В целом история культуры дает обилие примеров императивного начала в образовании и весьма немного примеров самоопределения. Содержание, принципы, методы и условия образования определялись, и по сей день определяются, не выбором обучаемого, но определенным социальным заказом, а также социальными и культурными возможностями его реализации на практике.

В связи с этим системам образования любой исторической эпохи свойственны категоричность и императивность, обусловленные необходимостью достижения определенного образовательного стандарта. При этом подчас возникает парадокс соотношения смелости и свободы философского поиска истины с недопустимостью таковых в образовательном процессе. Так, Платон-философ принимал и оправдывал все ипостаси ребенка Эраста: свободу, непредсказуемость, неопрятность, сомнительное происхождение, — полагая, что в ребенке заложены начала целостности, блага, красоты и гармонии [7, с. 53–69]. Но Платон-педагог утверждал необходимость цензуры в образовании и в играх детей.

Строгой педагогической цензуре с позиций возможного раскрытия их образовательно-воспитательного потенциала, а также негативного воздействия на ученика были подвергнуты мифология, поэзия, гимнастика. Платон словно увидел глазами детей, которые схватывают в первую очередь предметный, а не символический смысл мифологического знания: борьбу титанов и их детей богов, семейные взаимоотношения на Олимпе, поступки богов. Не удивительно, что Платон-педагог рекомендовал избегать в обучении мифы, прямой предметный смысл которых не соотносился с этической нормой, предлагал осторожно относиться к лирической поэзии, предостерегал от чрезмерного увлечения гимнастикой [7, с. 152, 159, 183]. Императивность образования (даже если речь идет об образовании и воспитании государственного деятеля) свойственна и Возрождению, несмотря на антропоцентризм с его признанием титанизма и свободы человека [16]. Явно и имплицитно идея образовательного императива присутствует в системах познания сенсуалистов и рационалистов. Ф. Бэкон разрабатывает основы индуктивного познания, проясняя для своих последователей-эмпириков логику научного поиска, выстраивая и обосновывая примеры опытного познания. Система Ф. Бэкона, призванная формировать ученого-эмпи-



рика, умеющего организовывать научный поиск на основе непосредственных наблюдений, вполне императивна [2, с. 113–215]. Категоричны и Р. Декарт в разработке правил метода рационалистического познания [5, с. 271–275], и Д. Локк, хотя и отрицающий деспотическую власть, но подчеркивающий необходимость власти взрослого над ребенком [11, с. 97]. Осудив одним из первых скрытый и явный инфантицизм в истории культуры, Г. В. Ф. Гегель, как и И. Кант, уповал в образовании на жесткую дисциплину, призванную сломить своеволие ученика [3, с. 494].

Огромный исторический путь проделан в философии образования от Античности до новейшего времени, однако и по сей день в конструировании образовательных систем их сущностной характеристикой является императивность, несмотря на декларируемый субъект-субъектный принцип образования. Это обусловлено онтологическими основаниями социализации и инкультурации: обучаемый субъект вписывается в наличное культурное бытие посредством образования. Необходимого культурного субъекта определяет именно наличие данного бытия. Но, как известно, необходимость всегда связана со свободой, и сформированный императивной образовательной системой субъект, пройдя инкультурацию и социализируясь, в свою очередь оказывает определенное воздействие на бытие культуры, делая тот или иной жизненный выбор. Развитие культуры во многом осуществляется благодаря самоопределению обучаемого субъекта. История культуры знает немало таких примеров. Приведем некоторые. Платон и Аристотель — учитель и ученик, определившие идеалистическое и материалистическое направления в дальнейшем развитии познания: Аристотель делает свободный, независимый от позиции учителя выбор направления в развитии философии.

Примеры из жизни ученых, художников, музыкантов, великих государственных деятелей подтверждают обусловленность самоопределения в образовании развитием субъектности обучаемого. Субъект выходит в своей деятельности за границы имманентного в трансцендентное. Так Ф. Кафка стал писателем, а не банкиром. М. Бежар — балетмейстером, а не юристом. Ф. Ницше — филологом-философом, а не пастором. Многие великие люди не приняли жребий, уготованный им судьбой, и пошли своим путем. Многие, отнюдь не великие, самоопределились, сойдя, вернее, сбившись с, казалось бы, предназначенного пути. Самоопределение, таким образом, проявляется как выбор жизненного пути, к сожалению, не всегда конструктивный и достойный подражания с позиций ценностных смыслов. Это происходит, как правило, на границе детства и взрослости, где осуществляется выбор нового профессионального этапа образования.

Самоопределение вполне определенно имеет место в формах обучения взрослых, в планах самообразования, в конструировании индивидуальных маршру-

тов саморазвития. Однако и современный ребенок, в отличие от ребенка времен Д. Локка, свободен не только «по праву отца», но и как личность на начальных этапах ее становления. Самоопределение представлено в современной субкультуре детства в обилии всероссийских и международных конкурсов, проектов, акций, которые раскрывают креативный потенциал детского возраста, значимость систем раннего образования и развития, а также роли самоопределения в раннем детстве, в том числе и профессионального.

Действительно, формирование фундамента личности закладывается в детстве, и здесь чрезвычайно важен опыт самоопределения. Оно начинается с волеизъявления в приятии и неприятии необходимости, определяемой культурой. С одной стороны, это стремление дошкольника к самостоятельности: «Я сам сделаю!» С другой стороны, самость часто проявляется у ребенка в протесте против необходимости нормы, требования, в отрицании культурных императивов социализации и инкультурации.

Согласимся с И. Кантом, что самоопределение предполагает не только свободу пользоваться разумом, но и необходимость этот разум формировать. Многие подростки сегодня вполне комфортно самоопределились, выбрав виртуальную реальность компьютерной игры, заменившей все прочие культурные формы участия в реальной жизни. Этот выбор является своеобразным ответом на императивность образовательной системы, на неизбежную репрессивность необходимой социализации и инкультурации. Возможно, данные качества системы образования становятся особенно ощутимыми в условиях информационного общества, тотальной доступности информации, склонности современной школы не столько обучать, сколько информировать. В результате ученик не столько овладевает необходимыми культурными умениями в их системной взаимосвязи, сколько *знакомится* с различными культурными практиками. Но, становясь известной, информация, даже выученная наизусть, еще не превращается в подлинное знание, а знакомство с культурными практиками еще не ведет к мастерству владения какой-либо из них. Не приведет ли это к тому, что профессионал-мастер в ближайшем будущем уступит место информированному пользователю?

В решении проблемы профессионального образования понятие самоопределения, действительно, является ключевым, с учетом того, что поиск решения целесообразно осуществлять не только в сфере частного психолого-педагогического знания, но, прежде всего, в сфере философской антропологии. Важно учитывать, что самоопределение осуществляется в условиях императивности образования, которая является его онтологическим основанием, сопряженным с сакральным ядром культуры. Именно императивные заповеди определяют сакральные основы образовательных систем во всех культурных парадигмах. За императивом стоит не только опыт формирования религиозно-нрав-

ственной сферы, но и выверенное энциклопедическое научное знание, и сохраненный и приумноженный практический опыт. В то же время и самоопределение заложено в дуальной телесно-духовной природе человека, в возможности выбора им ипостаси, которая станет приоритетной в деятельности, определяющей его человеческую самореализацию. Деятельность всегда определяет качество ее субъекта: творца-профессионала или подражателя-пользователя. В этом и состоит философско-антропологический смысл самоопределения — в развитии субъектности как базовой антропологической характеристики человека.

Список литературы:

1. Августин, А. Исповедь. М. : «Владос», 2000. 799 с.
2. Бэкон, Ф. сочинения в двух томах / Ф. Бэкон. Т. 2. М. : «Мысль», 1978. 575 с.
3. Гегель, Г. В. Ф. Немецкая классическая философия / И. Кант, Г. В. Ф. Гегель, Ф. В. И. Шеллинг. Т. 1. М. : ЭКСМО-Пресс ; Харьков : Фолио, 2000. 784 с.
4. Гельвеций, К. А. Сочинения в двух томах / А. К. Гельвеций. Т. 2. М. : Мысль, 1974. 687 с.
5. Декарт, Р. Избранные произведения / Р. Декарт. М. : Госполитиздат, 1950. 712 с.
6. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М. : Мысль, 1986. 571 с.
7. Древнегреческая философия : От Платона до Аристотеля. М. : Изд-во АСТ ; Харьков : Фолио, 2003. 829 с.
8. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. М. : Академия, 1996. 346 с.
9. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. М. : ЭКСМО, 2006. 736 с.
10. Кант, И. Собрание сочинений в 8 т. / И. Кант. Т. 8. М. : ЧОРО, 1994. С. 399—482.
11. Локк, Д. Избранные философские произведения в 2 т. / Д. Локк. М. : Соцгиз, 1960. 532 с.
12. Монтень, М. Опыты : В 3-х кн. / М. Монтель. Кн. 2. Ч. 1. М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2002. 432 с.
13. Нефёдова, Л. К. Философский смысл детства / Л. К. Нефёдова. Омск : Амфора 2010. 204 с.
14. Руссо, Ж.-Ж. Эмил. Педагогические сочинения в 2-х т. / Ж.-Ж. Э. Руссо. Т. 1. М. : Педагогика, 1981. 656 с.
15. Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики. М. : Наука, 1989. 576 с.
16. Эразм Роттердамский. Воспитание христианского государя. М. : Мысль, 2001. 368 с.

## ЛИЧНОСТЬ

К. Роджерс (1902–1987) — американский психолог; видный представитель гуманистической психологии, автор центрированной на клиенте психотерапии.

Карл Роджерс, являющийся одним из основоположников современного гуманистического направления в западной педагогике и психологии, утверждал, что общество сегодня заинтересовано в огромном количестве конформистов (приспособленцев). Это связано с потребностями промышленности, армии, неспособностью и, главное, нежеланием многих, начиная от рядового учителя и кончая руководителями высшего ранга, расставаться со своей, пусть маленькой, но властью.

Учитель не должен готовить своих учеников к конкретным запросам жизни, в которую им в ближайшем будущем необходимо будет включиться. Воспитывая ученика, неадаптированного к наличной ситуации, учитель создает трудности в его жизни. Воспитывая слишком адаптированного члена общества, он не формирует у него потребности целенаправленного изменения как самого себя, так и общества.

Сугубо адаптивная направленность деятельности учителя крайне негативно сказывается и на нем самом, т. к. он постепенно теряет самостоятельность мышления, подчиняет свои способности официальным и неофициальным предписаниям, теряя, в конечном счете, свою индивидуальность. Чем больше учитель подчиняет свою деятельность формированию личности учащегося, приспособленного к конкретным запросам, тем в меньшей степени он выступает как гуманист и нравственный наставник. И наоборот, даже в условиях антигуманного классового общества стремление передовых педагогов противопоставить миру насилия и лжи человеческую заботу и доброту неизбежно отзывается в сердцах воспитанников.

Речь собственно идет о том, что учитель-гуманист не только верит в демократические идеалы и высокое предназначение своей профессии. Он своей деятельностью приближает гуманистическое будущее. А для этого он должен быть активным сам. При этом имеется в виду не любая его активность. Так, нередко встречаются учителя сверхактивные в своем стремлении «воспитывать», брать на себя право поучать, лишённые способности оценивать свои действия со стороны. Выступая субъектом образовательного процесса, учитель должен признавать право быть субъектами и за учащимися. Это значит, что он должен быть способным довести их до уровня самоуправления в условиях доверительного общения и сотрудничества.

ПЕДАГОГИКА : Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М. : Школа-Пресс, 1997.