

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ЯК ПРЕДМЕТ ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті здійснюється аналіз визначень предмета сучасної філософії освіти і виховання з погляду їхньої придатності до застосування в дослідженнях філософсько-педагогічної думки минулого, розглядається проблема критеріїв періодизації історії останньої.

Нечисленні дослідження філософсько-педагогічної думки минулого сьогодні лише слабким пунктиром окреслюють можливість виокремлення нового предметного сектора в історико-філософській науці – історії філософії освіти і виховання. Інтерес до нього інспірує поява в середині ХХ ст. нової дисципліни – філософії освіти й виховання. Гадаємо, на цьому етапі вивчення філософсько-педагогічних дискурсів минулого досить важливою, якщо не визначальною, є проблема ідентифікації їхнього автентичного змісту і форм. Тут прихована методологічна дилема. З одного боку, наявність відповідної філософської дисципліни спокушає перенести її проект у минуле. Але тут стикаємося з очевидною «пасткою модернізації». З іншого боку, треба згадати слова Поля Рікера, що «чистий історик, який не шукає нічого» – нонсенс [1, 60]. Тим часом лише у сучасній філософії освіти ми можемо викристалізувати формати філософсько-педагогічного мислення, які допоможуть ідентифікувати їхні аналоги в історії. Спробуємо коротко їх схарактеризувати з погляду можливості застосування в історико-філософських дослідженнях [2, 52–64].

У предметній ідентифікації філософії освіти досить поширеним є так званий дифузний підхід, згідно з яким остання є просто «філософуванням щодо педагогічних проблем», за визначенням російського дослідника Володимира Платонова, своєрідною «мовною грою» в дусі або позитивізму, або постмодерністських практик, або просто манілівського «ширвання думки» [3, 23–25]. Як ідейне підґрунтя дисциплінарної ідентифікації такого типу Марія Култаєва вказує переконання Вільгельма Дільтея, Джона Дьюї та ін., що філософія виховання й освіти реалізує на теоретичному рівні вищу виховну функцію філософії та виконує тим самим роль домінуючої дисципліни, яка увінчує ієрархію філософського знання [4, 100–104]. Але надання філософії ос-

віти статусу «істинної філософії» небезпечно тим, що сприяє не чіткому окресленню, а, навпаки, розмиванню контурів її предмета через ототожнення з загальною філософією. В такому вигляді обличчя філософсько-педагогічної думки навряд чи можливо побачити в натовпі загальних філософських ідей.

Інший підхід до визначення статусу і специфіки філософії освіти й виховання розглядає її як переважно прикладне теоретизування. Передумовою консолідації філософії освіти, вважає Володимир Лутай, є природний взаємозв'язок, в якому філософія розробляє світогляд, а освіта – впроваджує його в життя, у конкретні форми культури [5, 12–18]. Так само через перехрестя філософської і педагогічної координат розглядає феномен філософії освіти й виховання український дослідник історії педагогіки Леонід Ваховський. Але він доходить принципово протилежного висновку щодо характеру теоретизування, яке здійснюється філософією виховання. Філософські концепції, вважає цей історик педагогіки, відіграють у педагогічному процесі роль допоміжних парадигм через здійснення певних функцій – аксіологічної, світоглядної, методологічної, герменевтичної. А отже, філософія виховання є педагогічним теоретизуванням, адже відбувається воно на проблемному полі педагогічної науки [6, 37–49]. Така позиція відображає думку цілої низки провідних російських педагогів-науковців (Миколая Нікандрова, Володара Краєвського, Георгія Філонова, Валентина Кумаріна, Бориса Вульфсона, Ігоря Логвінова та ін.) [7, 3–28]. Зрозуміло, що її прийняття взагалі знімає проблему визначення предмета досліджень історії філософії освіти як історико-філософської дисципліни.

Ще один підхід до предметної ідентифікації освіти пропонує поцінювати її передусім як ідеологічний проект. В українському академічному істеблшменті задекларовано наміри «пріоритет-

ного розвитку філософії освіти як основного генератора ідеологічних трансформацій»*. Тим самим було озвучено переконання, закладене в саме ество колишніх радянських науково-педагогічних кадрів, що філософування, а надто в педагогічній галузі, є ідеологічною роботою. Безперечно, така дуже специфічна схема може бути застосована істориком філософії для вивчення філософії освіти, але лише в контексті такого ж специфічного тоталітарного і посттоталітарного соціуму.

У цілому ж, якщо скористатися досить типовими висновками одного з багатьох аналітиків, треба говорити, що українська філософія освіти й виховання є ні наукою, ні філософією, а «відповіддю на кризу освіти, кризу традиційних наукових форм її осмислення та інтелектуального забезпечення, вичерпаність основної педагогічної парадигми» [9]. Звісно, таке визначення нічого не може дати для усвідомлення специфіки філософсько-педагогічної думки як феномена минулого.

Альтернативною в цьому сенсі виглядає модель, що її склав В. Платонов на розробленому в працях видатних мислителів ХХ ст. (Карла Поппера, Еріха Фромма, Людвіга Вітгенштейна та ін.) концепті філософії як інтелектуального простору спонтанного формування філософських систем. А надто — міжсистемної взаємодії — діалогу, що ведеться спеціальною мовою філософських категорій. Саме як особливий тип філософської діалогіки, вказує російський дослідник, уявляє філософію освіти і «The New Encyclopaedia Britannica»**. Тут оповідь про філософію освіти поділяється на дві частини, у першій з яких схарактеризовано загальні передумови фундаментальної проблематики освіти (до речі, остання майже зведена до learning/навчання), а в другій — описано провідні філософські концепції освіти (платонізму, томізму, сенсуалізму, натуралізму, марксизму, прагматизму, біхевіоризму, екзистенціалізму) й окреслено поле суперечностей між ними [10, 734, 738]. З цього стає зрозумілим, що у філософії освіти перехрещуються різні площини філософської комунікації: зовнішня, в якій здійснюється спеціалізація/модифікація конкретних систем у зустрічі з педагогічною дійсністю, а також внутрішня, міжсистемна, де відбувається їхнє зіткнення в критичному взаєморозкритті та збагаченні. Ана-

логічно змальовує сучасну філософію освіти російський дослідник Олександр Огурцов, який чує в ній творче різноголосся в зіставленні альтернативних концепцій, критичному аналізі їхніх граничних підстав і створенні передумов для консенсусу суперечних позицій осмислення освіти [11, 21–23].

Щоправда, В. Платонов і О. Огурцов вважають ці характеристики ознакою тільки філософії освіти ХХ ст. як окремої філософської дисципліни, що має свій професійний інструментарій у вигляді спеціальних дослідницьких програм із вивчення освіти і виховання [12, 38]. А тому, зазначають дослідники, спроби відшукати її ознаки у філософському процесі попередніх часів, попри те, що «освітній дискурс» завжди був органічною частиною філософії, можуть призвести до небажаних модернізацій минулого [12, 18]. Форми існування філософсько-педагогічного мислення до середини ХХ ст. О. Огурцов і В. Платонов пропонують називати «передісторією філософії освіти», а в період із середини ХІХ ст. до початку ХХ ст. — «протофілософією освіти» [12, 48–49].

Треба визнати справедливими застереження російських авторів щодо обов'язку знаходити адекватні визначення для історичних форм існування філософської думки, в тому числі й філософсько-педагогічної. Водночас задамося питанням, чи сприятиме запропонована періодизація взагалі конституюванню предмета історико-філософських досліджень у галузі виховання й освіти.

На користь свого розподілу історії філософсько-педагогічної думки О. Огурцов і В. Платонов наводять цілу низку аргументів. Вони вказують, по-перше, на те, що «власне філософія освіти» виникла як відповідь на виклики культури і цивілізації ХХ ст., в зв'язку з виокремленням освіти в автономну сферу громадянського суспільства і пришвидшення процесу диверсифікації її ідеалів, цілей і інституцій. По-друге, в сучасній філософії освіти подолано крайнощі позиціонування суб'єктів осмислення освітньої дійсності, які увиразнювались або в «трансцендентально-відстороненому» проектуванні філософом систем виховання і освіти, або в радикальній автономізації педагогічного теоретизування від філософії. Сьогодні, вважають дослідники, філософії освіти притаманне переплетіння стратегій філософських досліджень

* Цю тенденцію відзначає С. Ф. Клепко в одній зі своїх статей [8, 203–204].

** У цьому місці доречним буде згадати, що в сучасній українській літературі з філософії освіти неодноразово зустрічаються виклади цих міркувань В. Платонова. Зокрема, і в праці М. Романенка, але тут без посилань на їх справжнього автора (пор.: Романенко М. І. Філософія освіти: історія і сучасність.— Дніпропетровськ: Промінь, 2001.— С. 62–65).

з методами і методиками педагогічного досвіду, а стратегій педагогічних — із «високими» теоретичними міркуваннями [12, 6–7, 9–21].

Адекватність цих методологічних характеристик сучасній філософії освіти як спеціальній дисципліні не викликає жодних заперечень. Водночас сумнівним видається обґрунтування необхідності внесення в історико-філософський лексикон понять «передісторія філософії освіти» або «протофілософія освіти». Самі російські автори зазначають, що «історія філософії освіти ще не написана в скільки-небудь цілісному вигляді», завдяки чому уможливилась би експлікація головних зрушень і поворотів, а відповідно, і періодів її розвитку [12, 47–48]. А за браком таких досліджень мають право на існування і аргументи проти запропонованих О. Огурцовим і В. Платоновим концептів. Зокрема, протягом своєї історії людство неодноразово стикалося з викликами культури і цивілізації, які змушували його замислитися над проблемами виховання і освіти молодих поколінь. А також сама філософія, як це, наприклад, переконливо показав французький історик філософії П'єр Адо, зародилась і зростала в середовищі педагогічних відносин [13]. Крім того, якщо говорити про синтез абстрактно-філософських міркувань і реального педагогічного досвіду, то, гадаємо, припускати повну відірваність філософсько-педагогічних роздумів Платона, Арістотеля, Джона Локка, Імануїла Канта, Йогана Гербарта і ще багатьох інших філософів, які своєю педагогічною досвідченістю навряд чи поступалися сучасним професійним філософам освіти, від психолого-педагогічної дійсності та педагогічної культури їхнього часу було би щонайменше дивним.

Існують ще семантичні контраргументи «передісторії» та «протофілософії освіти» як історико-філософським категоріям. Не відповідає сутності історичних процесів у галузі філософії назва «передісторія філософії освіти», що, фактично виключаючи зі «справжньої» історії філософії освіти величезний етап розвитку філософсько-педагогічного мислення, ставить під сумнів його цінність і для історії філософії, і для сучасності. А що саме слід розуміти під «первинністю» і «первобутністю», які має на увазі приставка «прото-»? В англійській, українській, російській мовах синонімічний шерек цих слів продовжують ще примітивність, наївність, некультурність, відсталість. Такі мовні асоціації, цілком припустимо, можуть спровокувати виникнення хибної дослідницької установки, що реалізує в історії філософії, говорячи словами українського філософа Сергія Пролеєва, репресивність або тяжіння

сучасності до самоабсолютизації, ствердження себе як смислової повноти буття [14, 139–142]. Отож поняття «передісторія» і «протофілософія освіти» навряд чи забезпечать достойний рівень валідності історичних реконструкцій філософії освіти в доінституційних формах її існування.

Однак ці міркування жодним чином не обґрунтовують правочинності перенесення істориком філософії сучасного дисциплінарного проекту філософії освіти в минуле. Західні дослідники обходять цю проблему за рахунок коректних формулювань у назвах статей на кшталт «Ніще і освіта», «Руссо і філософія освіти», «Романтизм і філософія освіти» тощо [15]. А їхні російські колеги пропонують визнати правильним традиційне для советської науки віднесення досліджень педагогічних теорій філософів доби античності (як і наступних епох) до повноважень історії педагогіки.

Проте це викликає, на наш погляд, резонне запитання, чи можливе взагалі «власне педагогічне» теоретизування, що самостійно викреслює цілісну модель педагогічної дійсності з відображенням її закономірностей і сутнісних зв'язків? Сучасний український історик педагогіки Ольга Сухомлинська спробувала збагнути природу педагогічної думки. В результаті її медитацій з'явилось визначення, що це «широке поняття духовної сфери, куди входять багато складових, серед яких філософія, релігія, ідеологія, мораль та етика і, безумовно, освіта, а також цілий ряд феноменів, що прямо не стосуються науки» [16, 48]. Звідси, «педагогічна думка — це втілення історії думки і духу, ідеалізована й романтизована рефлексія педагогічного процесу, це “педагогічний романтизм”, за якого навчально-виховні ідеї втілюються, реалізуються з тією чи іншою мірою вірогідності» [16, 48–49]. Розуміючи всю ескізність цих формулювань (але за браком інших маємо задовольнятися ними), питаємо, чи можна таким вільним ширянням у вищих сферах і раптовим пікіруванням на щоденно-практичну проблематику створити теорію, що передбачає, через використання певного категорійно-методологічного апарату, чітке усвідомлення мети виховання й освіти як педагогічної проєкції сенсу людського буття, сутності людини і людських взаємин, впливу останніх на розвиток особистості, таємниць дитинства, обґрунтування відповідних методів і технологій, поставлення і розв'язання ще багатьох проблем світоглядної значущості? З іншого боку, невже мислення, говорячи сучасною мовою, професійних філософів минулого дивним чином перетворювалося на «власне педагогічне», коли вони

вторгались у царину освіти й виховання? Безперечно, що, спрямоване на спеціально-педагогічну проблематику, воно зберігало всі властивості філософського, тобто повною мірою, напевне з необхідним пристосуванням, реалізовувало звичні для себе категорії і методи. Том у, вважаємо, історик філософії освіти може, без імплантування сучасних дисциплінарних формоутворень у ідейне середовище минулого, ідентифікувати предмет своїх досліджень як «педагогічно спеціалізоване філософське мислення». Таке визначення є досить пластичним, щоб не спотворити не відомі ще латентні форми філософсько-педагогічного мислення при «відловлюванні» їх з моря філософського матеріалу. Водночас воно враховує історичну специфічність історії філософії, яка цікавиться подією передусім як тим, що відбувалось, а не тим, що сталося. А тому для неї природно уявляти взагалі свій предмет у динаміці, а філософсько-педагогічне мислення зокрема як пульсацію думки між філософською і педагогічною асимптотами.

Утім, попри вказані переваги, це визначення предмета історії філософії освіти залишається надто абстрактним, позаяк не описує якості філософської думки в педагогічному модусі. Чи є теоретичні підстави сподіватися виявити їх ще до початку роботи з історичної реконструкції? Адже на додисциплінарній стадії розвитку філософської науки про освіту, за браком відрефлексованих мотивів відображення всього ланцюга дискурсивних (від філософії до педагогіки) кроків, легко заперечити можливість існування спеціальних філософсько-педагогічних текстів. Проте навіть якщо визнати створені філософами тексти на теми виховання і освіти «чисто педагогічними», все одно вони слугуватимуть приводом для історико-філософських досліджень. За істориком філософії залишається право, сприйнявши їх як «фінал», що вказує на початок певної події, спробувати, через смисловий аналіз цього «фіналу» для внесення структури в напозір аморфне скупчення пов'язаних із ним філософських і педагогічних текстів, позначити бодай пунктирно фабулу свого майбутнього оповідання про те, звідки виходила і якими шляхами йшла філософсько-педагогічна думка. Одним із прикладів такої

«фабулізації» історичних досліджень філософії освіти є виокремлення О. Огурцовим і В. Платоновим первинних інтуїцій, так званих образів освіти, які визначають стратегії філософсько-педагогічного мислення [12, 5–6]. Свого часу і ми, не претендуючи на вичерпність, у дуже короткому історичному огляді спробували засобами аналізу філософсько-педагогічних концепцій виявити первинний чинник, що визначає «політику інтелектуальної інтервенції» філософа в педагогіку. На нашу думку, останнім є уявлення того, як формується і функціонує педагогічна дійсність. Якщо вона, за переконанням філософа, є абсолютно підвладною волі законодавця, то йому залишається запропонувати правильний проект виховання ідеальної людини, написавши своєрідний практичний додаток до своєї філософії. Якщо ж філософ відчуває педагогічну дійсність як живе середовище, просякнуте струмами особливого духовного життя, то він намагається, спорядившись своєю філософією, увійти в це життя, щоб зрозуміти й покращити його [17, 4–7].

Важливо відзначити, що і російським дослідникам, які відтворювали цілісну панораму філософії освіти ХХ ст., і нам, які реконструювали філософсько-педагогічну концепцію Памфіла Юркевича, згадана фабула, за всієї її приблизності й грубості, допомогла чіткіше побачити ознаки предмета своїх досліджень. А саме, акцентуючи на моменті «ввімкнення» філософсько-педагогічної думки, змусила насамкінець поглянути на «педагогічно спеціалізоване мислення» як на процес теоретичного пов'язування, за допомогою філософських інструментів, педагогічних імперативів (цінностей, ідеалів, мети, завдань виховання та освіти) і наявної педагогічної дійсності.

На жаль, цього методологічного креслення, хоч воно і знімає проблему стихійного припису сучасних стереотипів минулому, недостатньо для формування послідовної позиції історизму, що базується на презумпції неповторності й унікальності кожної події. Для її забезпечення необхідно визначити методологічні підходи, стратегії і методи дослідження. Але це вже завдання іншої методологічної розвідки.

1. *Рікер П.* Історія та істина.— К.: Видавничий дім «КМ Академія», Університетське видавництво «Пульсари», 2001.— 396 с.
2. Детальний аналіз див.: *Кузьміна С. Л.* Філософія освіти в історико-філософському суггіскулумі: до питання про ідентичність // *Практична філософія*.— 2006.— № 1 (№ 19).
3. *Платонов В. В.* Філософія образования как поле межсистемного взаимодействия // *Философия образования:*

- состояние, проблемы и перспективы (материалы «круглого стола») // *Вопросы философии*.— 1995.— № 11.
4. *Култаева М. Д.* Проблема дисциплинарной идентификации современной западной философии воспитания // *Вестник Харьковского государственного университета. Философские перипетии*.— Х.: ХГУ.— № 380.
5. *Лутай В. С.* Філософія сучасної освіти: Навч. посібник.— К.: Центр «Магістр-S», 1996.— 256 с.

6. Ваховский Л. Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения.— Луганск: Альма матер, 2000.— 290 с.
7. Див.: Философия образования: «Круглый стол» журнала «Педагогика» // Педагогика.— 1995.— № 4.
8. Клепко С. Ф. Українська царина філософії освіти // Практична філософія.— 2001.— № 1 (2).— С. 197–211.
9. Конох М. С. Формування нової філософії освіти в Україні: соціально-філософський аналіз.— К.: Вища школа, 2001.— 223 с. І майже дослівно те саме, але опубліковане дещо раніше: Философия образования. «Круглый стол» журнала «Педагогика» (выступление В. М. Розина) // Педагогика.— 1994.— № 4.— С. 26–27. А також: Розин В. М. Философия образования как предмет общего дела // Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного «круглого стола») // Вопросы философии.— 1995.— № 11.— С. 7–9; Розин В. М., Булдаков С. К. Философия образования: Дополнительное учебное пособие по курсу «Философия».— Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 1999.— С. 36–38.
10. Philosophy of education // The New Encyclopaedia Britannica. Fifth edition. V. 25.— Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., 1986.
11. Огуцов А. П. На пути к философии образования // Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного «круглого стола») // Вопросы философии.— 1995.— № 11.
12. Огуцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век.— СПб.: РХГИ, 2004.— 520 с.
13. Див.: Адо П. Что такое античная философия.— М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1999.— 320 с.; Его же: Духовные упражнения и античная философия.— СПб.: Степной ветер, ИД «Коло», 2005.— 448 с.
14. Історико-філософське знання в Україні: Стан і перспективи: Частина друга // Філософська думка.— 2004.— № 3.
15. Encyclopedia of philosophy of education // <http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/main.htm>.
16. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем.— К.: А.П.Н., 2003.— 68 с.
17. Кузьміна С. Л. Філософсько-педагогічна концепція П. - Д. Юркевича.— К.: Центр практичної філософії, 2002.

Svitlana Kuzmina

PHILOSOPHY OF EDUCATION AS SUBJECT OF HISTORICAL-PHILOSOPHICAL RESEARCHES

In this article is analyzed the definitions of a subject of modern philosophy of education from the point of view of their suitability to use in researches of philosophy-educational doctrines of the past, the problem of criteria of a historical periodization of above is considered.