

4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998. – С.32.
5. Исмаилов Т.С., Гамидов Г.С. Инновационная экономика – стратегическое направление развития России в XXI веке//Инновации. – 2003. – № 1 (58). – С. 16.
6. Президент России. Выступление на Первом российском молодежном инновационном конвенте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kremlin.ru/appears/2008/12/10/2259_type63376_210438.shtml. – Загл. с экрана.
7. Яковлева Е., Владыкина Т. Инновационное общество//Российская газета. – 2008. – 14 фев. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2008/02/14/innovacii.html>. – Загл. с экрана.
8. Янсен, Ф. Эпоха инноваций: [пер. с англ.] / Ф. Янсен. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 308 с.
9. Десятый Конгресс ООН по предупреждению преступности и обращению с правонарушителями Вена, 10-17 апреля 2000 г. Положение в мире в области преступности и уголовного правосудия. Доклад генерального секретаря А/CONF.187/5. – С.3.
10. Информация и информационное взаимодействие в расследовании преступлений: теоретические аспекты: Монография. – Калининград: Калининградский ЮИ МВД России, 2006. – С. 45.
11. Григорьев А.Н. Безопасность в эпоху информатизации: новые угрозы и новые возможности//Материалы XIII Международной конференции «Информатизация и информационная безопасность правоохранительных органов», Москва, 25-26 июня 2004 г. – М.: Академия управления МВД России, 2004. – С. 27.
12. Якимов И.Н. Криминалистика. Руководство по уголовной технике и тактике. – Новое изд., перепеч. С изд. 1925 г.. – М.: ЛексЭст, 2003. – С.5-7.
13. Президент России. Образование для инновационных обществ в XXI веке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/text/docs/2006/07/108823.shtml>. – Загл. с экрана.
14. Шкатулла В.И. Правовые аспекты современной системы образования в России//Журнал Российского права. – 2007. – № 4. – С. 36.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Л.Г. Абрамова
кандидат педагогических наук,
профессор БГАРФ
ipp_bga_rf@mail.ru

Философия образования как отрасль научного знания

Влияние философии на образование, с одной стороны, непосредственно, с другой стороны, через утверждение самого метода познания. Философия образования рассматривается в статье как отрасль научного знания с ее направлениями, концепциями и перспективами

Ключевые слова: философия образования; научное знание; функции образовательных институтов; метод познания

В конце первого десятилетия XXI века европейская философия образования представляет собой некое множество методологий, концепций и подходов к анализу всего «образовательного знания» в целом как самостоятельной системы, так и в контексте метасистем – культуры, цивилизации, общества. Исследования в данной области сегодня можно условно разделить на три группы:

1. *Философия образования как отрасль философского знания*, раскрывающая наиболее общие вопросы природного, социального и экзистенциального бытия человека; выявляющая функции образования как социального института воспроизводства определенного типа человеческой субъективности. В ретроспективном плане философия образования как направление в отечественной педагогической мысли анализировалась еще философом, теоретиком и историком педагогики, одним из крупнейших деятелей русской эмиграции первой волны В.В. Зеньковским (1881-1962) в таких его работах как *Коренная проблема современной педагогики* // Рус. шк. – Прага, 1935. – №2-3. – С.10-22; *Нужно ли педагогу иметь мировоззрение* // Вестник РСХД. – Париж, 1959. – №54. – С.53-59; *Русская педагогика в XX веке*. – Париж, 1960. – 455 с.

Своеобразной энциклопедией философии педагогики стал фундаментальный труд другого философа и педагога, также известного деятеля русской эмиграции первой волны С.И. Гессена (1887-1950) *Основы педагогики: Введение в прикладную философию* (изданной сначала в Германии –1923 г.; в России – 1995 г.), в котором теория и история педагогики соединены с теорией и историей философии на основе антропологического принципа, который получает здесь, а также в работах *Мировоззрение и образование* // Рус. шк. – Прага, 1934. – №1. – С.3-23; *По поводу дискуссии о Дальтоновском плане* // Рус. шк. – Прага, 1924. – №6. – С.24-27, наиболее полное воплощение – от модели человека до технологии обучения.

Среди современных отечественных авторов, разделяющих в той или иной мере позицию 1, можно назвать В. Лекторского, Ф. Михайлова, Э. Дмитриеву, А. Дмитриева, А. Круглову, А. Подьякова, Е. Осовского, Б. Пружинина, В. Борисенкова, В. Краевского, В. Швырева, В. Розина, Н. Алексеева, И. Бестужева-Ладу, А. Огурцова, В. Платонова, М. Фишера, А. Шимину, Н. Багдасарьяна, Т. Сидорину и др. (См. *Философия образования: состояние, проблемы и перспективы*: Материалы заочного «круглого стола» // Вопросы философии. – 1995. – №11. – С.3-34; статью Ф.Т. Михайлова *Философия образования: ее реальность и перспективы* // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С.92-117; *Философия образования: «Круглый стол»* журнала «Педагогика» // Педагогика. – 1995. – №3; материалы «Круглого стола» *Философия – образование – общество* под эгидой РАО и МГТУ им. Н.Э. Баумана при участии журналов «Педагогика» и «Вопросы философии» // Педагогика. – 2006. – №4. – С.29-44 и др.).

2. *Философские проблемы образования*, изучаемые в рамках социально-гуманитарных наук и представляющие собой некую сумму знаний о данном феномене с позиций социологии, психологии, культурологии и т.п. (См. А.П. Огурцов, В.В. Платонов *Образы образования. Западная философия образования. XX век.* – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.; *Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук* / под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. В.В. Миронова. – М.: Гардарики. – 2006.– 639 с. и др.).

3. *Философия образования как раздел педагогической теории*, в котором, в свою очередь, можно выделить два уровня: *метатеория*, разрабатывающая методологию образования, на базе которой в дальнейшем осуществляется анализ проблем и проектируются средства их концептуально-деятельностного решения (см., например, Б.С. Гершунский. *Философия образования для XXI века* (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) – М.: Изд-во «Совершенство», 1948. – 608 с.); *теоретико-методологическое обоснование* отдельных педагогических феноменов и видов образовательной практики (см. работы В.И. Гинецинский. *Лекции по философии педагогики.* – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. – 183 с.; О.Г. Прикот. *Лекции по философии педагогики.* – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. – 243 с.; Г.Б. Корнетов. *Педагогика: Учебное пособие.* – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 184 с.).

Это направление оформилось в самостоятельную, специализированную область педагогического знания, интегрирующую достижения философии, результаты теоретического анализа педагогической практики, идеи общественно-политических и педагогических движений.

Предметом этой новой области гуманитарного знания могут выступать наиболее общие основания образовательной деятельности, как-то, субъект и объект педагогики, целеполагание, проектирование, управление и др.; методология познания этой области и ее ценностного осмысления.

На формирование и развитие образовательных систем наиболее существенное влияние оказала философия. Происходило это в двух направлениях:

- опосредованное влияние философии на образование (через утверждение самого метода познания);
- мировоззренческие парадигмы образования (разрабатываемые в рамках философских систем).

Почти все мировые философские системы затрагивали проблемы образования, поскольку основные философские понятия всегда смыкаются с теми конкретными проблемами, которые человек ставит перед собой в течение своей жизни. Призвание философии состоит в проникновении в жизнь людей, в формировании их суждений, объяснении их решений. Поэтому философский дискурс имеет право на существование, только будучи адресованным не философам (он выполняет свою функцию только

тогда, когда ему свойственны четкость и ясность, то есть когда он действительно способен рассказать человеку о нем самом).

Западные философско-образовательные парадигмы развивались на основе различных философских школ, психологических и социально-педагогических концепций на основе бихевиоризма, гештальтпсихологии, психоанализа, философской антропологии и т.п., что обусловило междисциплинарный характер и многообразие направлений исследований по философии образования (см. А.А. Цукер. *Проблема соотношения философии и образования внутри классической модели философствования*: [Электронный ресурс]: <http://tutor.circle.ru/97/cuker-97.htm>; В.В. Платонов. *Западная философия образования: Программа спецкурса*: [Электронный ресурс]: <http://tgm.stankin.ru/arch/n01/04.html>). Рассмотрим некоторые из них.

1. *Иррационально-эзотерическое направление философии образования* выстраивается на базе философского иррационализма и объединяет различные педагогические парадигмы (см. И. Геращенко. *Методологические программы в педагогике*: [Электронный ресурс]: http://www.informika.ru/koi8/magaz/higher/2_97/5razdel.html).

Целевой ориентацией данной педагогической концепции является развитие чувственной сферы личности, которой отдается приоритет перед интеллектуальной сферой. Цель этой педагогики – привести человека в контакт с миром, развить его скрытые возможности.

Основные принципы этой парадигмы – соответствие человека и природы, выявление и реализация личностных потенциалов, свобода в формах и способах личностной самореализации (см. вальдорфскую педагогику, использующую в качестве методологии антропософию австрийского философа и педагога Р. Штейнера (1861-1925), развивавшего идею мыслительного монизма, согласно которой все многообразие мира дано человеку в понятии и восприятии; соединяя их, субъект приходит к единому образу мира).

Вальдорфская дидактика исходит из непознаваемости сущности человека с помощью рациональных методов: педагог должен интуитивно улавливать потоки человеческой психики, следовательно, иметь особые личностные качества, позволяющие ему осуществлять свою педагогическую линию как жизненный подвиг).

К иррационально-эзотерическому направлению относят и так называемую *экзистенциальную дидактику* (представленную в педагогике именами Н.А. Бердяева, О. Больнова, М. Бубера, В.В. Зеньковского), исходящую аналогичным образом из абсолютной непознаваемости личностной сущности обучаемого. Эта парадигма, по Е. Пауэру, отрицает возможность целенаправленной организации педагогического процесса и акцентирует внимание на интуитивное общение и другие формы эмоционально-чувственных контактов между педагогом и учениками. Основной метод обучения – свободный диалог и минимизация коллективных

форм обучения, которые в категориях экзистенциальной педагогики ведут к объективизации и распаду личностной целостности.

2. *Аналитико-рационалистическая философия образования* (представленная трудами И. Шефлера, Э. Макмиллана, К. Маклеллана, Д.С. Солитса, Р. Питерса, Х.Херста, Л. Витгенштейна) вначале рассматривала цель образования как овладение знаниями, отвечающими критериям научной проверяемости. Затем стала считать необходимым отражать в философии образования эмоциональные и социально-ценностные основы поведения человека и его нравственного воспитания. В рамках данного направления сосуществует несколько концепций.

В рамках наиболее распространенной парадигмы источником образовательного знания выступили логический анализ языка, используемого в практике образования, выявление содержания таких терминов как образование, обучение, воспитание, развитие и т.п. и логики их связей.

Существенное внимание уделялось формированию самостоятельности мышления обучаемых, что обуславливалось выведением целей образования из ценностей демократии. В 80-е годы XX века в рамках этого направления наметилось движение от аналитического подхода к «индустрии» обучения человека, диалога с гуманитарными направлениями философии образования.

3. *Бихевиористская концепция*, ядро которой сформировалось под влиянием идей и взглядов представителей «бихевиористской школы» (начало XX века) в психологии, которые в лице Э. Торндайка, Д. Уотсона, А. Вейса, У. Хантера и др. претендовали на выявление объективных закономерностей поведения человека и причинно-следственной зависимости между различными обстоятельствами, ситуациями и факторами для выстраивания «модели поведения» человека, в основе которой – различные способы реакции на воздействие среды. Наиболее полным выразителем данной парадигмы является оперантный бихевиоризм американского психолога Б. Скиннера (1904-1990), суть которого можно свести к следующему: поведение человека, его межличностные контакты, его достижения в деятельности и творчестве зависят от генетического обеспечения и физической и социальной среды.

Структура поведения в значительной степени – копия структуры среды. Среда – это мозаика стимулов, определяющих реакции человека. Отсюда основная предпосылка понимания поведения человека – установление функциональных связей между стимулами (или средой) и реакциями (или поведением). Так называемые внутренние факторы – сознание, мышление, эмоции, свойства личности, установки – не управляют, по Б. Скиннеру, поведением; ибо поведение – это та часть функционирования организма, которая занята взаимодействием с внешним миром и на внешний мир.

Между средой и поведением человека существует прямая и обратная связь, в процессе которой человек, в свою очередь, творит среду. Но

воздействие среды на поведение является определяющим. Среда – активная, а человек – реактивная система.

По мнению Б. Скиннера, так называемое «сознательное управление своей судьбой» – коллективная иллюзия; причем посредством «оперантного обусловливания» среда влияет на организм не только «до» реакции, но и «после» – благодаря так называемому положительному («награды») и отрицательному («наказания») подкреплению. Идеи бихевиоризма используются в педагогике и маркетинге прежде всего для совершенствования коммуникативных технологий воздействия на поведение человека.

Относительно самостоятельным направлением в рамках бихевиоризма можно считать *теорию ожиданий (эспектаций)*, получившую наиболее законченную форму в работах британского психолога В. Врума (1960), согласно которой именно ожидание вознаграждения активизирует поведение, придавая ему определенную направленность.

Модель В. Врума предполагала, что человек будет стремиться рационализировать критерии принятия решений, если он располагает двумя вариантами действий: одним с более высокой субъективной вероятностью достижения результата меньшей «валентности» (термин, отражающий силу желания или силу индивидуального предпочтения) и другим с меньшей вероятностью получения, но большей валентностью результата. Следовательно, модель В. Врума говорит о том, что мотивационная сила зависит от осознаваемой человеком связи между его поведением и возможным вознаграждением.

4. *Критико-рационалистическая философия образования* (труды немецких теоретиков В. Брецинки, Р. Лохнера и др.) стремилась создать целостное обоснование «воспитательной науки» при широком использовании социологии. Цель образования формулировалась как культивирование критического мышления личности в качестве основы ее учебной и социальной активности. Под влиянием идей К. Поппера, Г. Здарцила и Ф. Кубэ обосновывается «опытно-научная педагогика, дистанцированная от умозрительной философии».

Педагогика рассматривается как прикладная социологическая дисциплина. Основными достижениями этого направления в философии образования стали: «поэлементарная социальная инженерия» как альтернатива фронтальному долгосрочному планированию педагогической практики; критика тоталитарного подхода в образовании и педагогическом мышлении. В позитивном плане обосновывалась ценность воспитания «критически-проверяющего разума» и соответствующего стиля жизни.

В рамках этого направления можно выделить *теорию нового гуманизма* (Дж. Вильсон, Р. Кольберг), которая основываясь на идеях И. Канта и Л. Витгенштейна и исходя из концепции определяющей роли языка в дидактическом процессе, уделяет большое внимание рациональной автономии личности и логически-формальным методам обучения,

позволяющим рационализировать процесс воспитания за счет преимущественного изучения точных наук, формирующих логическую культуру личности.

Крайним выражением рационалистической парадигмы в педагогике сегодня считают *прагматическую и неопрагматическую теории обучения*, базирующиеся на идеях прагматизма американских философов, психологов и педагогов У. Джеймса и Д. Дьюи. Прагматизм выражается в подчинении образования главной задаче – подготовить личность, максимально успешную в социальном и профессиональном плане.

При этом достижение успеха – главная цель, оправдывающая любые средства. Поэтому приоритет в педагогическом процессе отдается социализации. Прагматизм отрицает полезность формулировки далеких целей и идеалов. Рационализм провозглашается технологией оптимального поведения.

Самым современным позитивным выражением в педагогике рационалистической парадигмы оказалась *школа диалога культур* (В. Библер, М. Бахтин, М. Бубер). В основу этой концепции заложена идея изоморфизма образовательного процесса и истории мировой культуры: «европейский разум есть диалог» (общение) «разума эйдетического» (античность), «разума причащающего» (средневековье), «разума познающего» (Новое время) и возникающего в XX веке особого строя – «разумения» (см. В.С. Библер. *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век.* – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 1991. – С.4.). Сутью обучения «диалогика» – спор формальной и содержательной логик с сохранением диалоговых характеристик всех основных исторических конструктов, что выводит, по И.Г. Геращенко, диалог за границы рационализма в более широкий общекультурный план.

5. «Гуманитарная» философия образования объединяя несколько направлений восходит к философским и педагогическим идеям «философии жизни» немецкого философа, психолога и педагога В. Дильтея (1833-1911) и его последователей Г. Ноля, Э. Шпрангера, Т. Литта, В. Флитнера, Е. Венигера и др., взгляды которых сформировались в первой трети XX века на основе понимания духовной культуры как «духа народа» Г.В. Гегеля и «царства ценностей» неокантианцев.

В понимании этой парадигмы сущность человека состоит в человечности, которая, как и духовность, отражается в различных формах бытия духовной культуры (нравственности, искусстве, мировоззрении). Духовность рассматривается как реальное средство обретения человеком автономии. Отсюда – обоснование идеи автономии системы образования, ее обособления от идеологии, политики, религии.

Прикладными разновидностями гуманитарного течения философии образования можно считать «педагогику сердца» польского педагога Я. Корчака (1879-1942), в основе которой – знание о детстве как о самоценном периоде жизни; *френопедагогику* французского педагога С. Френе (1896-

1966), сторонника *нового воспитания*, отводившую значительную роль самому ученическому коллективу, свободному выбору им учебных предметов, а также методу «экспериментального нащупывания», то есть методу проб и ошибок в выборе содержания образовательной деятельности; *педологию* (О. Хрисман, Н. Румянцев, А. Нечаев, А. Лазурский, В. Кащенко и др.), мировоззренческую базу которой составила идея целостного познания личности ученика путем суммирования результатов различных наук.

В рамках данной педагогической парадигмы педологией были востребованы только те психологические концепции, в которых раскрывалась природа человеческой мотивации. Определенное влияние на развитие соответствующих педагогических технологий оказали теории мотивации американских исследователей Д. Маккелланда и Ф. Герцберга.

6. *Личностно-ориентированная концепция философии образования* (И. Дерболав, О. Больнов, Г. Рот, М. Лангевельд, П. Керн, Г.-Х. Виттиг, Е. Майнберг и др.), теоретической и методологической базой которой стала философская антропология (М. Шелер, Г. Плесснер, А. Портман, Э. Кассирер), объединившая стремление к синтезу «экзистенциальной» и «культурологической» ветвей, сформировавшихся в недрах гуманитарного подхода, и ориентировавшая на разработку образа человека в пространстве образования как существа биосоциального и духовного.

Восприятие человека как автономного существа, активно участвующего в своем образовании объективно приводит к выводу, что в рамках рассматриваемой парадигмы должны доминировать такие цели, ценности и механизмы, как диалог с учеником как автономным субъектом и постоянная на этой основе коррекция всего образовательного процесса.

7. *Критико-эмансипаторская концепция философии образования* оформилась в начале второй половины XX века в трудах немецких педагогов К. Молленхауэра, В. Бланкерца, В. Лемперта и В. Клапки, предпринявших попытку обобщить результаты исследований различных течений педагогической мысли Германии. Основой рассматриваемой концепции послужили идеи Франфуртской школы (М. Харкмайер, Т. Адорно, Ф. Маркузе, Ю. Хабермас и др.).

Начав свои исследования в русле педагогической антропологии с критики гуманитарных концепций, недооценивающих обусловленность образования противоречиями индустриального общества и его идеологий, немецкие исследователи сосредоточили внимание на обосновании целевой установки образования – воспитании субъектов эмансипации, способных к свободному дискурсу, саморефлексии, преодолению отчуждения внутри себя. Выступая против абстрактных толкований автономии образования, сторонники этой концепции утверждают, что политика «конституирует» педагогику, обязывая школу освободиться от господства отчужденных структур и идеологий.

8. *Постмодернистская философия образования* оформилась в 70-х гг. XX века в виде движения «поворот к повседневности». Его теоретики С.

Ароновитц, У. Долл, Д. Ленцен, В. Фишер, К. Вьюнше, Г. Гизеке избрали идейной основой этой философии образования концентрацию внимания на «кризис смысла», то есть на трудностях в определении жизненных целей и идеалов личности и общества в условиях современной техногенной цивилизации.

Представители рассматриваемого направления считают, что традиционная педагогика несовместима с какой-либо систематической теорией, поскольку стандартизированные в научных терминах представления о человеке исключают «схватывание» многообразия жизни.

Создание школьных систем как безликих образовательных институтов лишает их своих естественных целей. Если такие школы «освободить от политики», то образовательные функции могут быть распределены между семьей, средствами массовой коммуникации, системами профессиональной подготовки и прочими институтами социализации.

Обратим внимание, что стоя на этой платформе, теоретики «поворота» смыкаются с идеологами *антипедагогике*, обосновывавшей во второй половине XX века отказ от воспитания как целенаправленного процесса формирования личности. Теоретики антипедагогике (К. Берейтер, М. Маннони, Р. Шерер, Э. фон Браунмюль, К. Рутчки, Х. фон Шёнебек, А. Миллер и др.) опираются на психоаналитическую концепцию о невротизирующем влиянии социума, культуры на индивида и утверждают необходимость максимального расширения рамок свободного проявления бессознательных порывов и сиюминутных потребностей развивающейся личности.

Считается, что только спонтанное формирование человека ведет к гуманизации общества [1].

Отечественные концептуальные модели философии образования внесли свой существенный вклад в развитие философских проблем образования. Методологией и информационной базой научных исследований являются идеи и концепции философии образования как отрасли философского знания, как предмета социально-гуманитарных наук, как реальной педагогической практики. О важности такого уровня осмысления образовательных проблем свидетельствует институциональное оформление этой научной дисциплины.

Личностно-ориентированная философия образования оказалась центральной в теории *развивающего обучения*, методология которой была заложена в трудах Л. Выготского, Э. Ильенкова, В. Давыдова, Л. Занкова и др. Ее основу составляют деятельность, понимаемая в широком смысле этого слова, как способ интериоризации субъектом коллективного историко-культурного опыта человечества.

Условием и целью полноценного образования является развитие интеллекта, для чего обучение необходимо вести на повышенном уровне сложности, формируя способности к содержательному обобщению, умения

определять исходные основания в каждом учебном предмете, из которых можно воспроизвести развитие соответствующего знания.

Методологические вопросы образования получили разработку в трудах А. Леонтьева, А. Петровского (лично-деятельностный подход в психологии), Г. Батищева, Н. Алексеева, Э. Юдина (системно-деятельностная концепция в философии).

В 1980-е годы активно разрабатывалась диалогическая природа образовательной деятельности, анализировалось взаимодействие технократической и гуманитарной составляющих обучения (М. Бахтин, В. Библер, И. Семенов, С. Степанов), а также психокультурологическая парадигма (А. Асмолов, И. Кон).

К концу XX века *образование и педагогика рассматриваются как предмет философской рефлексии*. Этот вопрос наиболее обстоятельно рассматривается при обсуждении типов анализа парадигм и концептуальных схем проектирования образовательной практики (Ю. Громыко, В. Прозин, В. Рубцов, И. Семенов, К. Славская, В. Слободчиков, В. Швырев, П. Щедровицкий, Б. Юдин и др.).

Философия образования рассматривает человеческие возможности социально-культурной среды (семейной, школьной, вузовской, социально-психологической, профессионально-деятельностной, информационной и др.), осмысливает образовательные и воспитательные ресурсы гуманистической педагогики, рефлексивной психологии и понимающей социологии.

В это же время складываются концепции лично-ориентированного образования, рефлексивной методологии (Н. Алексеев, В. Ополев, И. Семенов), рефлексивной психологии и педагогики творчества (Г. Похмелкина, И. Семенов, С. Степанов).

Предметом исследования и экспериментальной деятельности становится проектирование социокультурных и рефлексивно-инновационных сред с диалогическим и полилогическим взаимодействием детей и взрослых, обеспечивающих интенсивно-игровое развитие личности. Философско-методологическое и психологическое обоснование получают такие образовательные технологии, как игрорефлексика (И. Семенов) и рефлепрактика (С. Степанов).

Исследование педагогических феноменов и видов образовательных практик отличаются широтой и многоаспектностью. Так, еще в 60-е годы XX века было необходимо на философском уровне обосновывать алгоритмизацию учебной деятельности, программирование как метод ее оптимизации и управления (Л. Ланда, П. Гальперин, Н. Никандров, Ю. Бабанский, Н. Тазызина). Эти же проблемы, но с позиции критика «кибернетизма» в образовании, разрабатывались в рамках деятельностной методологии (Н. Алексеев, В. Розин, Г. Щедровский), в социальной философии (Э. Ильенков). В 70-е годы стали разрабатываться вопросы проблемного обучения как метода стимулирования познавательной

активности учащихся (Т. Кудрявцев, И. Лернер, А. Матюшкин, Я Пономарев).

Сегодня особый интерес представляют исследования, в которых содержится комплексное и многоуровневое теоретико-методологическое обоснование отдельных педагогических феноменов и видов образовательной практики – исследования, объединяющие философию образования как предмет социально-гуманитарных наук и как раздел педагогической теории.

Подчеркнем, что наиболее показательными представляются исследования в области физического образования, которые демонстрируют результат объединения различных уровней анализа и попытки построения педагогических концепций на основе философского понимания физической культуры.

Отметим, что разработка теоретико-методологических основ физического образования осуществляется в широком контексте. Традиционно эта отрасль педагогики строилась на классической дидактике и медико-биологических знаниях. Затем начинается интенсивное осмысление иных проблем физической культуры – психологических, социологических, философско-культурологических.

С общекультурологических позиций делались попытки понять сущность самого феномена физической культуры, а уже потом оптимизировать образовательные практики (Л.П. Матвеев). В рамках психологических наук ставилась проблема понимания человека как целостной системы. Как результат, стало складываться новое понимание человеческой индивидуальности как сложной и многоуровневой системы.

Философско-культурологическое понимание сущности физической культуры изменило общий контекст исследований в сфере физического образования. Доминирующей стала методология целостного понимания человека, распространившая свое влияние на другие области социально-гуманитарного знания и практики (М.С. Качан, Э.В. Соколов). Физическая культура стала выступать как целостная система в единстве ее функционального, ценностного и деятельностного аспектов. Разрабатываемая в последнее время в русле социально-гуманитарных наук парадигма человеческой целостности является методологической основой корректировки и развития системы физического воспитания [2].

Охарактеризованные в статье педагогические концепции и парадигмы рассматриваются сегодня как серьезная теоретическая база для понимания сущности, проблем и направлений реформирования современного образования.

В то же время сохраняется и остается необходимым самостоятельный философский анализ теории и практики образования, для чего вычленяются философские проблемы самой педагогики.

Создание философии образования существенно меняет стратегию исследования образования: обогащается предмет и методы философских исследований с учетом опыта педагогики, что, в свою очередь, приводит к

изменению стратегии педагогики на основе общефилософских, эпистемологических и социально-философских положений об обществе, человеке и познании.

Однако ряд исследователей современного образования считают сегодня, что в целом ситуация усложняется тем, что образование существует в рамках уже принципиально иной цивилизации, базирующейся на другой системе ценностей, нежели традиционная европейская культура. «Пути мышления, нравственности и искусства давно разошлись. Мышление носит по преимуществу инструментальный характер, так как обслуживает прежде всего сферу естественных наук и техники. Обучение такому мышлению не ведет к нравственному развитию.

Образованный человек отождествляется с человеком знающим. Между тем подобный идеал образования все более ставится сегодня под сомнение» (см. материалы «Круглого стола» *Философия – образование – общество* под эгидой РАО и МГТУ им. Н.Э. Баумана при участии журналов «Педагогика» и «Вопросы философии» // Педагогика. – 2006. – №4. – С.30). Знания быстро устаревают, сложные современные проблемы требуют нестандартных решений и методов.

Существует, конечно, еще множество других актуальных философских проблем современного образования. Это вопрос о классической модели образования и ее кризис сегодня; о многообразии культур и многообразии моделей образования, педагогических практик; о возможности единой парадигмы и целостной системы образования в современной цивилизации.

Литература

1. Алексеев Н., Семенов И., Швырёв В. Философия образования: Концептуально-методологические средства анализа: [Электронный ресурс] URL: <http://www.informika.ru/text/magaz/higher/3-97/5razdel.html>.
2. Петрова Л.В. Новая философия образования: Истоки и перспективы: [Электронный ресурс] URL: <http://res.krasu.ru/paradigma/3/petrova.htm>.

Л.М. Парова

**кандидат исторических наук,
зав.кафедрой гуманитарных
и социально-экономических дисциплин
Филиала РГГУ в г. Калининграде**

Исторический экскурс проблемы подготовки кадров в области документационного обеспечения управления

Статья посвящена актуальной и мало разработанной теме – истории и современному развитию профессии документоведа. Автор характеризует основные

Ключевые слова: документ; документационный менеджмент; дьяк; документационное обеспечение управления; информация; источник; регламент; управление документацией организации

В современном мире информация играет чрезвычайно важную роль. Основными носителями управленческой, научной, технической и иной социально значимой информации являются документы. Среди разнообразных источников информации наиболее ценными являются документальные источники. Как носители информации документы выступают в качестве обязательного элемента внутренней организации любого учреждения, предприятия, любой организации, обеспечивая взаимодействие их структурных частей и отдельных сотрудников.

Эффективность работы любой организации в большой степени зависит от рациональной организации работы с документами в ней – правильности и точности оформления документов, их соответствия принятым государственным стандартам, своевременности выполнения всех видов работы с документами, соблюдения правил их использования и хранения.

В рациональной организации управленческой деятельности работа с документацией стоит на первом месте. Поэтому сегодня вместо привычных понятий «делопроизводство», «документационное обеспечение управления» все чаще употребляют понятия «управление документацией организации», «документационный менеджмент».

Важным направлением современного развития документационного обеспечения управления является подготовка сотрудников, занятых работой с документами. Несмотря на высокую степень компьютеризации управленческой деятельности, в среднем до 70 процентов своего рабочего времени управленческие работники тратят на обработку информации. Это и понятно. Значение документов для организации, предприятия трудно переоценить. Информация, зафиксированная в документах, отражает функционирование организации, а, значит, составляет основу, базу ее деятельности.

Интересно проследить становление профессии документоведа. Документы возникли вместе с письменностью, сначала как средство закрепления имущественных отношений, а затем, с развитием общественных отношений, стали средством коммуникации, передачи информации.

Т.В. Кузнецова, зав.кафедрой документоведения РГГУ, известный специалист в области документоведения и документационного обеспечения управления, пишет: «Истоки профессии документоведа можно отнести ко временам Древнего Египта, где зарождается профессия писца – составителя и переписчика документа. Она была одной из уважаемых профессий. Написание документа требовало много труда»[1; с.61].

Умение документировать информацию, работать с документами ценилось во все времена. Примечательно, что уже в ранний период истории русского государства - на рубеже X–XI веков, в период правления Владимира Святославовича, в Киеве существовало учебное заведение для детей бояр и старших дружинников. Выпускники этой школы становились «печатниками» - хранителями княжеской печати, «металниками» - судейскими секретарями, писцами и дьяками при князьях и крупных феодалах [2; с.3]. Нельзя сказать, что начинания Владимира Святославовича в сфере образования находили понимание его подданных. Н.М. Карамзин отмечает это в своем знаменитом труде: «...Великий князь (Владимир – Л.П.) завел для отроков училища, бывшие первым основанием народного просвещения в России. Сие благодеяние казалось тогда страшною новостью, и жены знаменитые, у коих неволей брали детей в науку, оплакивали их, как мертвых, ибо считали науку опасным чародейством». [3; с.80].

В период феодальной раздробленности роль документа в жизнедеятельности княжеств оставалась высокой, а, значит, и профессия была востребованной. Тогда же возникли и названия должностей чиновников, работавших с документами - дьяки, подъячие («старые», «средней руки», «молодые»). В церковных учреждениях (митрополии) делопроизводство вели под руководством высшего духовенства низшие церковнослужители – «диаки». Церковных «диаков» стали привлекать в свои канцелярии и светские феодалы (князья, бояре). Поэтому словом «диак» («дьяк») с XI в. стали называть должностных лиц, ведущих письменное делопроизводство, например: дьяки княжьи, городские, вечевые.

Когда же началось складывание Русского централизованного государства вокруг Москвы, именно документы, хранившиеся в архивах удельных княжеств и монастырей, являлись той юридической основой, на которой зачастую основывалось присоединение княжеств.

В XV – XVI веках, в приказах – органах центрального управления в тот период – с документами работали грамотные, искусно владевшие своей профессией документоведы. Обучение проходило непосредственно в приказах: старшие подъячие обучали младших, дьяки – старших подъячих. Профессия «документоведа» в Русском государстве была достаточно уважаемой и престижной. Исследователь истории русской служилой бюрократии Н.Ф. Демидова отмечает, что в XVI веке характерным «становится наследование детьми профессии и даже должности отца – подъячего».[4; с.57] Т.В. Кузнецова пишет, что «к концу XVI века работа с документами в аппарате управления сосредоточилась в руках особой группы служилых людей – дьяков и подъячих. В этот период их численность, по подсчетам Н.Ф. Демидовой, составляла 4 567 человек » [1; 62].

Начало XVII века в России ознаменовалось реформами Петра I. Реформы государственного аппарата самым непосредственным образом затронули и делопроизводство. Это вполне понятно – именно при Петре I работа с документами стала работой всего управленческого аппарата. С тех

пор и поныне документы служат основаниями для принятия управленческих решений, свидетельствами и доказательствами принятия решений и их исполнения.

Создаваемые Петром 1 учреждения – Сенат, Синод, коллегии, Бурмистерская палата и другие – были учреждениями нового типа. Это была система государственных учреждений, призванная европеизировать Россию. Государственный аппарат должен был работать более эффективно и оперативно – так, как этого требовали цели и задачи набирающей силу молодой Российской империи.

Системе государственного управления, сложившейся в XVIII веке, соответствовала и новая система делопроизводства. Она получила название коллежской. Для организации работы новых учреждений и ведения в них делопроизводства создавались специальные документы – регламенты. Но необходим был документ, который был бы обязателен для всех учреждений. И такой документ был создан. Это был «Генеральный регламент или Устав, по которому Государственные Коллегии, також и все оных принадлежащих к ним Канцелярий и Контор служители, не токмо во внешних и внутренних учреждениях, но и во отправлении своего чина, поступать имеют», изданный 28 февраля 1720 года.[5; с.53].

Нельзя не согласиться с Т.В. Кузнецовой, которая называет Генеральный регламент «основным документом, на два столетия определившим порядок ведения делопроизводства в учреждениях дореволюционной России» [6; с.12]. Организации работы канцелярии коллегий были посвящены специальные главы Генерального регламента. Т.В. Кузнецова отмечает, что ««Генеральный регламент» стал обобщающим документом и первым законодательным актом, в котором прописан не только весь порядок работы коллегий, ведения в них делопроизводства, но и обязанности каждого работника канцелярии. Это новый тип организационного документа, прообраз всех последующих регламентов, в том числе в наши дни – Регламента Государственной Думы. С Генерального регламента фактически начинает складываться профессия будущего документоведа.»[6; с.15-18].

В начале XIX века государственный аппарат Российской империи вновь был подвергнут реформе – вместо коллегий были созданы министерства, основным принципом организации работы в которых был принцип единоначалия. Реализацию этого принципа призван был осуществить новый организационный документ - «Общее учреждение министерств» [5; с.72].

Но ни в XVIII веке, и почти весь XIX век специальных высших учебных заведений, в которых обучали бы профессии архивиста или документоведа, в России не было создано.

Создание первого высшего учебного заведения по подготовке специалистов для работы с документами связано с именем известного ученого, архивиста Н.В.Калачева. По его инициативе в 1877 году был создан

Петербургский археологический институт, который готовил специалистов для работы с документами в архивах и ведомствах. Позже был создан Московский археологический институт. [7;с.738] Однако выпускников этих институтов не брали на службу ни в архивы, ни в ведомства – сложившаяся веками система обучения непосредственно на местах считалась более эффективной.

В советское время вопросам подготовки специалистов по делопроизводству уделялось определенное внимание (хотя и недостаточное). 3 сентября 1930 года постановлением ЦИК и СНК СССР был создан Институт архивоведения. В 1933 году он был переименован в Историко-архивный институт, позже – в Московский государственный историко-архивный институт. Институт готовил специалистов для государственных архивов – архивистов. [8; с.838]

В 1964 году в МГИАИ был создан факультет государственного делопроизводства, который стал готовить кадры документоведов высшей квалификации. [9; с.124-125]

В дальнейшем в Советском Союзе, а затем – и в постсоветской России, вопрос подготовки специалистов высшего и среднего звена в области документационного обеспечения управления стал одним из приоритетных. Создавались факультеты, отделения для подготовки специалистов, организовывались курсы по подготовке делопроизводителей.

Сегодня в России готовят специалистов в области документационного обеспечения управления во многих вузах. Вот только некоторые из них: Институт менеджмента, маркетинга и финансов (Воронеж), Алтайский государственный университет, Астраханский государственный технический университет, Башкирская академия государственной службы и управления при Президенте Республики Башкортостан, Иркутский государственный университет, Кубанский государственный технологический университет, Московский государственный университет культуры и искусств, Тюменский государственный университет, Уральский государственный университет и др.

Безусловно, ведущую роль в подготовке специалистов в области документационного обеспечения играет Российский государственный гуманитарный университет.

Российский государственный гуманитарный университет создан на базе Московского государственного историко-архивного института постановлением Правительства Российской Федерации от 27 марта 1991 года.[10]

РГГУ – современный открытый учебно-научный центр, вобравший в себя достижения российского и мирового опыта высшей школы и восстанавливающий лучшие традиции отечественного университетского образования – универсальность, синтез гуманитарного и естественнонаучного знания, высокий теоретический уровень.

РГГУ – это ВУЗ с богатыми традициями, многолетним опытом учебной и научной работы и он по праву считается одним из лучших российских вузов. В рейтингах московских и российских вузов РГГУ занимает лидирующие позиции. В своей деятельности Университет опирается на российские и зарубежные традиции университетского образования, и, прежде всего, на опыт Московского государственного историко-архивного института.

В РГГУ представлены все уровни образования – довузовское, среднее профессиональное, высшее, второе высшее, аспирантура, докторантура. Помимо учебы и исследовательской работы студенты РГГУ участвуют в разнообразных студенческих объединениях, получая богатый коммуникативный опыт, приобретая организаторские навыки. 36 филиалов РГГУ и 4 представительства (в Чехии, Франции, Германии, Австрии) готовят сегодня специалистов по делопроизводству и документационному обеспечению управления.[10]

Одним из региональных подразделений РГГУ является филиал г. Калининграде, созданный в 2000 году.

Филиалом РГГУ в г. Калининграде ведется подготовка по очной и заочной формам обучения студентов по нескольким специальностям: Документоведение и документационное обеспечение управления, Менеджмент организации, Государственное и муниципальное управление.

Сегодня в филиале РГГУ в г. Калининграде на очном и заочном отделениях по специальности «Документоведение и документационное обеспечение управления» обучается 170 студентов.

Учебный план филиала РГГУ по специальности «Документоведение и документационное обеспечение управления» предусматривает изучение специальных дисциплин, в том числе: «Введение в специальность», «Компьютерные информационные технологии в ДОУ», «Документоведение», «Организация и технология документационного обеспечения управления», «Методика рационализации делопроизводства», «Правовые основы управления документацией за рубежом», «Управление информационными ресурсами за рубежом», «Организация секретарского обслуживания», «Делопроизводство в кадровой службе», «Архивоведение», «Государственные и ведомственные архивы». «Организация секретарского обслуживания», «Технотронное документирование».

Особое внимание в филиале уделяется организации всех видов практики студентов: учебной практики на 2-м курсе, производственной практики – на 3-м и преддипломной практики - на 5-м курсе. Филиалом заключены долгосрочные договоры по организации всех видов практики студентов с Управлением ФСБ России по Калининградской области, КРОО «Балтийский отдельный казачий союз Калининградской области», Управлением федеральной регистрационной службы по Калининградской области, ГП Калининградской области «Центр коммунального технического обслуживания», Федеральными государственными учреждениями культуры

«Музей мирового океана» и «Музей янтаря», Калининградским областным историко-художественным музеем, Калининградской областной универсальной научной библиотекой, Калининградским городским архивом, Государственным архивом новейшей истории Калининградской области, Государственным архивом Калининградской области, ООО «Креативное бюро ПРО Движение» и др.

В результате студенты 5 курса при выборе тем выпускных квалификационных работ предпочтение отдают дипломным проектам. Так, если выпуск 2009 был представлен 5 проектами из 16 дипломных работ, то студенты, которые будут защищать дипломы в 2010 году готовят 23 проекта из 33 работ (11 – на о/о, 12- на з/о).

Выпускники филиала работают по специальности в целом ряде организаций: Калининградском отделении сбербанка России, ООО «АЛИДИ НОРД», Балтийском отдельном казачьем союзе, ООО «ЧОП «Каскад», ОАО «СОГАЗ», Управлении Федеральной регистрационной службы по Калининградской области, Министерстве культуры Калининградской области, ОАО «Калининградский морской торговый порт», Филиале ООО «СК Цюрих» в Калининграде и других.

Беглый ретроспективный обзор складывания профессии документоведа в России, подход к решению проблем подготовки специалистов по документационному обеспечению управления сегодня показывает значимость и необходимость этой профессии во все времена.

Литература

- 1 Арсенян А.З. Российский государственный гуманитарный университет. //Аудитория. 2008. №49-50.
- 2 Демидова Н.Ф. Служилая бюрократия в России с XV11 в. и ее роль в формировании абсолютизма.- М.: Наука,1987.
- 3 Илюшенко М.П. История делопроизводства в России (до 1917 г.): Учебное пособие - М.: РГГУ, 2007.
- 4 Карамзин Н.М. История государства Российского.- М.: ЭСПО –ПРЕСС, 2002.
- 5 Кузнецова Т.В. С древнейших времен до XIX века. //Секретарское дело. 2003. №1.С. 61-65.
- 6 Кузнецова Т.В. Введение в специальность: Учебное пособие.- М.: РГГУ, 2003.
- 7 Организация работы с документами: Учебник. Под ред. проф. В.А. Кудряева.- М.: ИНФРА –М. 2001.
- 8 Сборник законодательных актов по делопроизводству (1917-1979). - М., 1979.
- 9 Советская историческая энциклопедия. Т.6. - М.: Изд-во «Советская энциклопедия». 1965.
- 10 Советская историческая энциклопедия. Т. 9. - М., 1966.