

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

**Т.Б. Гребенюк**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой педагогики и психологии  
ИСОТ Балтийского федерального университета им. И. Канта  
grebenuk@albertina.ru

**И.А. Смирнова**  
соискатель, начальник отдела  
по организации учебного процесса  
Московского государственного университета  
экономики, статистики и информатики.  
Калининградский филиал

## **Проблемы педагогических традиций в теории и практике профессионального образования**

*Представлены некоторые научные взгляды на проблему педагогических традиций, включающие трактовки понятия «традиция», его соотношение с инновациями, значение традиций для социализации человека и др. Авторы отмечают разнообразие научных подходов к исследованию, как самого феномена, так и его места в системе образования*

Ключевые слова: традиция; педагогическая традиция; соотношение традиции и инновации

Модернизация в системе среднего и высшего профессионального образования на современном этапе активизировала поиски учеными ответов на многие вопросы, в том числе вопросы, связанные с традициями и инновациями в образовании: какова суть педагогических традиций, в чем их специфические функции, каково их место в системе воспитательной работы в учебном заведении и др. В данной статье мы попытаемся кратко представить те проблемы, которые возникли в связи с интересом к педагогическим традициям в теории профессионального образования.

В педагогике исследований, посвященных традициям, не так много, хотя интерес к ним неуклонно возрастает. К наиболее солидным диссертационным работам следует отнести труды О.И. Беспаловой, М.В. Никитина, М.В. Савина, И.Ф. Сябаревой, Н.П. Юдиной и др. Этой же проблеме посвящены книги и статьи Р.Б. Вендровской, И.А. Колесниковой, Г.Б. Корнетова и др.

Понятие педагогической традиции было введено в отечественную историю педагогики относительно недавно, хотя сам термин активно используется в работах по теории и истории педагогики в связи с исследованием народной культуры как феномена доиндустриального этапа развития общества [1].

Как показал анализ трудов по философии, культурологии, педагогике, одинаковых определений педагогической традиции, несмотря на общую философскую и культурологическую основу, нет. Ученые с разных позиций, в аспекте различных сторон проблемы рассматривают признаки, структуру, функции и другие характерные особенности педагогических традиций. Приведем в данной статье один из многих взглядов на ее суть: «это феномен, выражающий объективно существующую преемственную связь, благодаря которой наследуются представления о цели, задачах, сущности педагогического процесса, средства и механизмы реализации цели, характер взаимодействия субъектов образовательной деятельности» [2.С.38]. Эта связь, по мнению Н.П. Юдиной, формируется в результате внешней (социально-культурной) детерминации и ценностного выбора субъектов педагогической реальности и обеспечивает ее устойчивое развитие.

Нам представляется, что ключевыми словами, характеризующими традицию, выступают, прежде всего, передача опыта от одного поколения другому, а также ценностно-смысловое содержание передаваемого опыта. Ученые отмечают, что опыт человечества, отражающий культуру общества, в процессе его передачи последующим поколениям выполняет образовательную функцию в целом: передаются накопленные знания, взгляды, способы деятельности, ценности и др. Поэтому функция социализации человека – это есть уже традиция, неизменное явление, присущее всякому обществу. В педагогической сфере эта традиция приобретает специфические черты, обусловленные, прежде всего, ступенями и видами образования.

Нам удалось на основе анализа научной информации выделить и систематизировать основные научные характеристики традиций – это сущностные признаки, содержание и структура (стереотипизированный опыт деятельности, воспроизводимый от поколения к поколению, духовный, материальный, ценностно-смысловой и др.), свойства (однородность-неоднородность, объективность-субъективность, амбивалентность, развитие и др.), функции, основания и классификации, формы выражения и др.

Попытки ученых исследовать традицию как педагогическое явление приводят к углублению и расширению научного понимания данного феномена. Сущность педагогической традиции на уровне всеобщего, по мнению Н.П. Юдиной, раскрывают категории **преемственность и повторяемость**, которые предполагают, что в процессе исторической динамики происходит **снятие, передача и воспроизводство** социально и культурно значимого педагогического опыта [3.С.92]. Автор обращает внимание на то, что это есть «**средство передачи от поколения к поколению педагогов значимых концептуально-теоретических представлений и способов образовательной деятельности**» (там же).

Педагогическая традиция – сложное явление не потому только, что включает в себя много компонентов, обладает рядом функций, находит свое выражение в огромном количестве педагогических форм, способов, подходов

и т.д. Сложность изучения педагогических традиций, на наш взгляд, в том, что это многофакторное явление, подверженное воздействию огромного числа обстоятельств (политических, социальных, психологических и др.), находится постоянно в изменении, причем разнообразные изменения, как правило, носят и объективный, и субъективный характер. Изменчивость, неустойчивость традиций на современном этапе меняет представление об этом явлении как о чем-то устоявшемся раз и навсегда, повторяющемся, неизменном. Следует подчеркнуть, что диалектически традиция обладает и устойчивостью, и динамикой, однако каковы факторы устойчивости и динамики в современных условиях протекания педагогических процессов – остается пока не до конца выясненным вопросом.

С течением времени в развивающемся обществе происходит переоценка ценностей, что находит свое выражение в приоритетах деятельности учебных заведений. Если в 50-е годы прошлого столетия обществу понадобился человек, обладающий активностью, самостоятельностью, то в ответ на общественный призыв появилась педагогическая задача развития активности и самостоятельности учащегося в процессе обучения и воспитания. Ученые и практики решали эту проблему и находили научно обоснованные варианты ее решения. Данное направление не потеряло своей актуальности и сегодня. Но вместе с тем в обществе постепенно появлялись новые объективно обусловленные запросы: формирование целостной личности, воспитание гражданина, формирование компетентного специалиста и т.д. В связи с этим стали пересматривать используемые до сих пор педагогические средства, среди которых имеются давно устоявшиеся, прочно занявшие свое место в образовательной среде, ставшие традиционными. Примером может служить экзамен, насчитывающий не одну сотню лет своего существования. Однако в последние пять лет его формы приобрели неизвестное пушкинским временам дополнение в виде ЕГЭ. Традиция сама по себе сохранилась, но при этом приобрела другое измерение. Дополняя традицию новыми педагогическими нормами, инновация способна изменить ее содержание.

В последние годы в печати появилось множество статей, в которых авторы делятся своими мыслями по поводу модернизации образования в профессиональных учебных заведениях, невольно сравнивая традиции и инновации. Так, исследование социально-экономической эффективности традиционного и дистанционного обучения, выполненное на базе 114 вузов РФ (один из них – СГА – дистанционный), показало, что преимущества имеются как у первого, так и у второго вида обучения. Вместе с тем ученые приходят к выводу, что в соответствии с разработанными критериями эффективности дистанционное превосходит традиционное обучение за счет показателей информационной и социальной эффективности – возможность образования взрослых и пожилых людей, возможность предоставления образовательных услуг людям из различных социальных слоев и др. [4].

Закономерно возникает вопрос: что лучше? Что делать – осваивать новое или следовать традициям? Пытаясь ответить на этот вопрос, Д.Ю. Трушников, автор статьи «Социокультурная обособленность высшей школы: традиция, достойная сохранения, или источник кризиса?», отмечает, что во многом деятельность вузов обусловлена содержанием такого документа, как Устав, который исторически продолжает отстаивать монастырский уклад жизни, тем самым не желая ничего менять и желая оставаться на традиционных позициях [5]. Видимо, отчасти поэтому был принят программный документ ЮНЕСКО о реформировании и развитии высшего образования [6], а также проведены такие мероприятия, как Международная комиссия по образованию для XXI века «Образование: скрытое сокровище» (1997), Всемирная конференция по высшему образованию (Париж, 1998), где среди 24-х мировых тенденций развития высшего образования упоминается «достижение разумного соотношения между традициями и обновлением» [7].

Проблема связи традиций и инноваций исследуется с тех пор, как в отечественной науке обозначилось новое научное направление, получившее название традициологии (60-е годы XX века). Учеными (Э.Г. Абрамян, Э.С. Маркарян, К.В. Чистов и др.) был сделан вывод о том, что “важно не противопоставлять инновацию традиции в целом, а рассматривать ее как одну из сторон механизма функционирования традиции, диалектически противостоящую стабилизирующей его стороне... Это единственный способ, который помогает понять развитие традиции не только как результат внешнего воздействия, но и как следствия ее самодвижения.”[8]. Тем самым ученые подошли к необходимости исследования традиции с точки зрения синергетического подхода, поскольку традиция, это нечто, находящееся в постоянном движении, изменении; и источник этого движения в ней самой: “динамика культурной традиции — это постоянный процесс преодоления одних видов социально организованных стереотипов и образования новых. Рассмотренный с системно-кибернетической точки зрения, он выступает в качестве стержня процесса социальной самоорганизации.”[9].

В связи с реформированием системы образования многие современные ученые (З.А. Абасов, В.Б. Власова, Н.Д. Лушников, А.М. Новиков, А.А. Пинский и др.) обращаются к проблеме соотношения традиции и инновации в педагогической теории и практике. Научный взгляд на эту проблему включает следующее:

1) знаниево-просветительская парадигма образования, ставшая традицией, выступает основой и предпосылкой возникновения инновационной педагогической деятельности – они представляют собой две противоположные стороны единого образовательного процесса, взаимодействие и противоречие между которыми выступает внутренним источником самодвижения, т.е. перехода к более высокому и качественному уровню образования;

2) соотношение традиционного и инновационного образования на разных этапах педагогического процесса бывает неодинаковым – в реальной

педагогической практике происходит сближение разных моделей образования, а затем доминирующей становится та, которая будет востребована жизнью;

3) современное отечественное образование мозаично – по словам Н.Д. Лушниковой, «в нем сохраняются пласты советской школы, наблюдаются восстанавливаемые черты образования в дореволюционной России, проявляются совершенно новые тенденции в связи с социальным переустройством государства, признаки функционирования западной школы и сопутствующий всему этому субъективизм» [10. С.21].

Действительно, современный этап функционирования системы профессионального образования характеризуется, с одной стороны, активным внедрением новшеств в различных сферах – в материально-техническом оснащении, в учебном процессе, в управлении качеством образования и др. С другой стороны, просматриваются усилия по восстановлению утраченных традиций, особенно в воспитательной сфере. Как пишется в статье Д.Ю. Трушниковой, «исторически обусловленная практика создания технических университетов вновь обращает инженеров к гуманитарной составляющей культуры» [11].

Мы считаем важным отметить, что в системе высшего образования происходит не только синтез существующих традиций и новаций, но и возвращение к некоторым традициям, которые в силу различных обстоятельств были либо совсем утрачены, либо потеряли свое достойное место в педагогическом процессе. В этом убеждают факты и размышления, представленные в научных источниках. Так, автор статьи «Национальные духовные традиции в формировании российской системы образования» профессор А.М. Егорычев излагает свой взгляд на традиционный и цивилизационный подходы к развитию отечественного образования [12]. Внимание обращается на то, что идет явное нарушение равновесия гигантской системы духовного и материального в российском социуме, результат которого, по мнению автора, видится в полной утрате национальной духовной культуры. Применительно к образованию автор отмечает: «Сегодня происходит постепенная утрата системности, утрата универсальности университетского образования. Оценивая современное университетское образование, мы грустно констатируем факт его перехода на узкую специализацию, разрыв его научно-технической, гуманитарной и фундаментальной составляющей» [там же, С.34]. Как видим, ставится проблема сохранения лучших традиций отечественной системы образования с целью обеспечения национальной идентификации. И данная статья – не единственная, содержащая мнение по поводу глобализации образования и угрозы потери национальных традиций.

В этой же статье профессор А.М. Егорычев обращает внимание на проблему «воспитывающего образования», которая, по его мнению, недостаточно исследована, что и способствует перекосам в реформировании образования.

Немаловажное значение в деле реформирования имеет научная составляющая высшего образования, которая традиционно обеспечивала его качество в российских вузах, однако переход на позиции Болонской конвенции ставит это, по мнению отдельных ученых, под сомнение [13].

Как видим, научные источники содержат немало информации по поводу становления и развития проблемы педагогических традиций: подходы к пониманию самого феномена, его роли в функционировании и модернизации системы профессионального образования, результаты диссертационных исследований и др. Анализ научного потенциала позволяет нам обозначить такой аспект названной проблемы, который требует специального исследования, - это современная система педагогических традиций, характерных для среднего и высшего профессионального образования, что и составляет одно из направлений нашего научного поиска.

### Литература

1. Косинова О. А. К вопросу о трактовке понятия «традиция» в отечественной педагогике - Главная / Электронный журнал "Знание. Понимание. Умение" / №2. 2009 – Педагогика. Психология.
2. Юдина Н.П. Традиции: социокультурные и педагогические аспекты //Педагогика, 2009. - №8. – С.38.
3. Юдина Н.П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике 70-х гг. 19 – начала 20 века: Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Хабаровск, 2004.- 440 с.
4. Осиленкер Л. Дистанционное и традиционное образование: социально-экономическая эффективность//Высшее образование в России. – 2006. -№7. – С.114-118.
5. Трушников Д.Ю. Социокультурная обособленность высшей школы: традиция, достойная сохранения, или источник кризиса? //Высшее образование сегодня, 2007, №1. – С.39-41.
6. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО, 1995.
7. Башмакова Н.И. Мировые тенденции развития высшего образования в XXI веке: видение ЮНЕСКО и практика реформ//Высшее образование сегодня, 2007, №1. – С.28-30.
8. Власова В.Б. Об исторических типах традиционной ориентации // Советская Этнография, 1981, № 2, - С. 112.
9. Маркарян Э.С. Узловые проблемы теории культурной традиции / Советская Этнография, 1981, № 2,- С. 80-81.
10. Лушников Н.Д. Традиционное и новаторское в современном образовании//Педагогика, 2000, №10. - С.21.
11. Трушников Д.Ю. Социокультурная обособленность высшей школы: традиция, достойная сохранения, или источник кризиса? //Высшее образование сегодня, 2007, №1. – С.39-41.
12. Егорычев А.М. Национальные духовные традиции в формировании российской системы образования//Вестник высшей школы, март 2010, №2. - С.30-36.
13. Кирабаев Н.С. Болонский процесс и традиции высшего профессионального образования в России // Россия, Франция, Германия и Португалия в контексте европейской интеграции /Под ред. Н.С. Ирабаева и др. – М.: Изд-во РУДН, 2005.- С.117-122.

*Л.Г. Абрамова*  
кандидат педагогических наук,  
профессор БГАРФ  
ipp\_bga\_rf@mail.ru

## **Философия образования в контексте герменевтической педагогики**

*Рассматриваются некоторые аспекты «философии жизни» В. Дильтея и его последователей на базе педагогики в составе «наук о духе»*

Ключевые слова: философия жизни; наука о духе; процесс образования; педагогический традиционализм; герменевтика

*Педагогический традиционализм* – одна из двух основных парадигм, прослеживающихся в европейской педагогике первой половины XX века и ориентированная в первую очередь на философское осмысление процесса образования. Французский педагог А. Фуйе писал, что «при входе в педагогику следует начертать: «Кто не философ, да не войдет сюда».

Крупнейший теоретик социальной педагогики, немецкий философ, сооснователь марбургской школы неокантианства П. Наторп, будучи одним из учителей С.И. Гессена в Марбургском университете в своей работе «О философии как науке, фундаментальной для педагогики» обсуждая проблему научного статуса педагогики утверждал, что педагогика, с одной стороны, предполагает целостную философию для себя, а с другой – создается как наука о человеке, которая может быть обоснована только философски, поскольку именно *философия обосновывает то, о чем свидетельствует педагогика*. «Всем, кто сегодня ведает образованием и контролирует его, надлежит сделать выбор между существующими философскими системами. Ибо педагогика лишь тогда сможет дать эффективные рекомендации школе, когда четко обозначит с помощью философской доктрины свои цели и задачи», – заявлял английский педагог Дж. Уэлтон.

Известный отечественный философ и методолог Г.П. Щедровицкий в монографии «Педагогика и логика» представив педагогику как комплексную науку, для которой ведущую роль играют логико-методологические подходы, фактически наметил, развивая эти идеи, контуры оригинального варианта философии образования провозгласив как вывод: «По нашим понятиям, педагогика есть не что иное как конкретная философия». Подобный подход разделяли многие теоретики воспитания и образования, видя в философии возможность определять идеалы, задачи, цели, нормы и содержание педагогического знания.

Типология педагогического знания не может осуществляться в тех формах, которые приняты в гносеологии, но может быть построена исходя из общепедагогических адекватных концепций, развитых внутри педагогики и философии образования.

В каждой философской и педагогической системе знание, как правило, представлено весьма специфически. В гуманитарной философии образования педагогическое знание было включено в процесс жизни, была выдвинута *концепция понимания* как его ядро. Поскольку *герменевтика* – направление в философии, в котором понимание рассматривается как условие осмысления социального бытия, обратимся к немецкому философу, психологу и педагогу В. Дильтею (1833-1911), центральным понятием учения которого является понятие «жизнь» как способ бытия человека в культурно-исторической реальности.

Человек, по В. Дильтею, не имеет истории, но сам есть история, которая только и раскрывает, что он такое. Задача философии как «науки о духе», – понять «жизнь», исходя из нее самой. Именно в связи с этим постулатом он выдвигает метод «понимания» как непосредственное постижение некоторой духовной целостности.

По отношению к культуре прошлого понимание выступает как метод интерпретации, названный В. Дильтеем герменевтикой.

В чем актуальность для нас философских мыслей В. Дильтея? Складывающееся впечатление от интерпретации философии В. Дильтея позволяет дать два варианта ответа.

*Первый вариант.* В. Дильтей, как один из величайших исследователей духа, пытался прояснить отношения природы и духа, прояснить природу психофизической психологии, которую требовалось только дополнить новой описательной аналитической психологией. Эта попытка построить новую описательную психологию не завершилась систематическим формированием новой психологии. Развитие психологии вообще пошло по пути развития эмпирической и экспериментальной психологии, развертывания комплекса психологических дисциплин на основе точных методов.

*Второй вариант.* Попытки перестроить теорию познания и логику с помощью нового метода понимания и на базе понимающей психологии В. Дильтею также не удалось. Более того, развитие логики не пошло по пути выдвижения особой логики гуманитарных наук, или наук о духе, в противовес наукам о природе, поскольку в гуманитарных науках широко применяются точные методы (от анализа различного рода статистических распределений до логической семантики) и, кроме того, естественные науки не чужды использовать методы понимания.

Однако, немецкие философы Г.Г. Шпет, Г. Миш, Х.Г. Гадамер и О. Больнов согласны в том, что в работах позднего В. Дильтея (оставшихся в рукописях) сделан адекватный переход от обсуждения теоретико-познавательных проблем истории к герменевтическому основоположению наук о духе. Знакомство с рукописями В. Дильтея «Критика исторического разума» и «Основные линии системы педагогики» существенно трансформируют его образ. Он уже не создает некую оригинальную философию наук о духе, а перестраивает всю философию, где науки о духе занимают свое определенное место.



Центральной проблемой для В. Дильтея становится общезначимость знания в науках о духе. Так, в статье «О возможности общезначимой педагогической науки» данная проблема обсуждается в правилах морали и эстетики, в педагогике и во всех науках о духе, то есть В. Дильтей сохраняя естественно-научное понятие науки, подвергает последнее методологическому приему редукции – приведению данных исследования в удобный для их анализа вид. Такой явный переход к герменевтике становится наиболее очевидным в его работах, посвященных педагогике в составе наук о духе, сохранивших стремление автора построить целостную философскую систему.

Будучи членом Прусской Академии Наук (с 1887 г.), профессором университетов Базеля, Киля, Бреслау и Берлина и читая лекции по истории и системе педагогики; истории педагогики с применением психологии к ее систематическому формированию; истории педагогики и основных линиях ее системы; истории образования в Пруссии; применении психологии к педагогике как восполнение лекций по психологии; о возможности общезначимой педагогики В. Дильтей писал, что «плодом и целью всякой истинной философии является педагогика в широком понимании, учение об образовании человека»[3, с.7].

Обсуждая в этих курсах идею национально значимой педагогики, давая сравнительный анализ различных исторических систем воспитания и концепций педагогики, подчеркивая ответственность педагогов перед народом и государством В. Дильтей вместе с тем исследовал высшие формы душевной жизни в психологии как фундаментальной науке.

Это означало, что педагогика должна анализироваться с помощью психологии, но понимать последнюю следует иначе, чем всю прежнюю эмпирическую психологию. Поэтому сразу возникала проблема общезначимости педагогических истин и суждений.

В. Дильтей считал, что цель педагогики не может быть выведена общезначимым образом из этики, поскольку в логике и математике существуют общезначимые суждения, а в педагогике такого рода общезначимых суждений нет и не может быть. Педагогика не может быть основана и на аналитически-объяснительной психологии, то есть в противовес И.Ф. Гербарту и его последователям, В. Дильтей считал, что «из психологии нельзя вывести педагогику» [3, с.238]. Он подчеркивал, что усилия построить педагогику научным образом, когда выдвигается некая якобы общезначимая цель и из нее делаются выводы для педагогики, не могут иметь успеха.

Поэтому попытки создать педагогику на базе либо этики, либо психологии сменились в истории педагогики попытками построить педагогику, связав ее с пропагандой утилитарного естественно-научного образования.

Сделав вывод, что все прежние педагогические системы стремились искусственно упорядочить живой педагогический опыт для того, чтобы

сформировать общезначимую науку, В. Дильтей предполагая, что всеобщие компоненты всех теорий обусловлены функциями общества (понятие, принадлежащее самому В. Дильтею) предлагает новый способ обоснования педагогики – с помощью теории общества, то есть социологии.

Подход к педагогике на базе социологии также не удовлетворяет В. Дильтея и он предлагает новый вариант – использовать понятие целевой структуры, правил и норм целевой деятельности, посредством которых и можно постичь существо воспитания и его исторические формы. Это означало, что *каузальные* (то есть закономерные связи причины и действия) отношения должны ставиться в соответствие с телеологическими (то есть наличием в мире объективных внечеловеческих целей) принципами и только в этом случае могут быть выведены нормы. В Дильтея приходит к выводу, что только телеология трансформирует исходные предпосылки и основания наук о духе, и прежде всего педагогики.

При истолковании начал педагогики В. Дильтей отталкивается от мысли, что фундаментальное положение педагогики заключается в утверждении: «душевная жизнь обладает внутренней целесообразностью и, следовательно, своим собственным совершенством. Можно фиксировать нормы этого совершенства, выделить правила, как они сформированы воспитанием. Телеологичность душевной жизни, ее цельность и развитие составляют стержень всех целесообразных действий в человеческой жизни, обществе и истории» [3, с. 185].

В работе «Системы педагогики» В. Дильтей обсуждает возможность сравнительного исследования педагогических систем различных культур и наций и приходит к выводу, что педагогические системы могут быть рассмотрены двояко – каузально и телеологически.

Телеологичность образовательных систем и культур он связывает с телеологичностью душевной жизни, предписывающей культурной и образовательной системе закон своего развития. Не отказываясь от *сциентистских* (абсолютизации роли науки в системе культуры, в идейной жизни общества) установок он отмечает, что «педагогика есть доказательство того, что душевная жизнь подчинена всеобщим законам. Если бы наша душевная жизнь не имела бы закономерной связи, тогда не было бы возможным планомерное воздействие на нее» [2, с. 200].

По В. Дильтею, анализ педагогического отношения воспитателя и воспитуемого является первичным, поскольку именно оно выступает центральным в определении воспитания, которое трактуется как целесообразная, планомерная деятельность формирования воспитателем духовной жизни подрастающего поколения, а образование – один из результатов этой деятельности.

Оно, по В. Дильтею, есть функция всех институтов человеческого общества. Анализируя различные социальные системы воспитания с позиции, что воспитание – функция общества, В. Дильтей показывает, что

разделение труда в обществе приводит к дифференциации и систем образования, и функций воспитателя.

Исходя из духовно-научного истолкования системы культуры и системы внешних организаций общества, он так определяет задачу воспитания и образования в современном ему обществе: «воспитание – это планомерная деятельность, благодаря которой душевная жизнь подрастающего поколения становится душевной жизнью взрослых» [2, с. 17].

*Интеллектуальные составные части и процессы* – первый элемент телеологической связи, анализируемый В. Дильтеем, ибо потребность в познании – фундаментальна в телеологической душевной жизни. Второй элемент – *эмоциональные факторы*, содержащиеся в человеческой чувственности и их взаимоотношения внутри воспитания.

В качестве примера В. Дильтей рассматривает пять принципов педагогики созерцания: следование процессам природы, переходя от созерцания целого к анализу частей и к выдвиганию понятий, выражаемых словом; переход в обучении от описания окружающей среды к целостному миру; достижение понимания с помощью образов отдельных вещей; обучение исходит из созерцания, поскольку в основе абстрактного мышления лежит именно созерцание; постижение внутреннего опыта души должно восполняться чувственным созерцанием мира. Обсуждая третий элемент – *интересы и внимание* В. Дильтей различает виды интересов, имеющих существенное значение для выбора методов обучения. Для четвертого элемента – *памяти* он формирует правила относительно ее роли в воспитании. Пятый элемент – *логические операции*, репрезентирующие действительность и делающие, в частности, возможным воспитание.

В противовес педагогике, ограничивающейся тремя ступенями обучения – созерцание, анализ и синтез, он в качестве главных ступеней обучения, начинающегося с постижения соотношений, выделяет индукцию, дедукцию, разделение, анализ и синтез, постоянно подчеркивая необходимость ориентации на целое в воспитании и образовании.

«Задача подлинно современной педагогики заключается в том, чтобы найти методы, благодаря которым специалисты могли бы достичь репрезентации (по возможности простой) структуры действительности в ее внутренней взаимосвязи» [2, с. 217]. Он согласен, что его представления соответствуют научному способу рассмотрения от простого к сложному: «Ход современных наук и образования реализует ту же самую цель: упрощение структуры, которая репрезентирует действительность, и обоснование этой структуры из действительности. В той мере, в какой мы приближаемся к осуществлению этой цели, мы решаем педагогическую задачу» [2, с. 218].

Медиумом «наук о духе», по В. Дильтею, является *образование*. Своей концепцией педагогики он хотел задать рефлексивный «круг», внутри которого различные теоретические понятия получали бы свое методологическое и практическое приложение. Цель такого «круга» –

построить систематическую, всеобщую педагогику как науку о духе, а именно, дать анализ системы, регуляторов целесообразной деятельности, осмыслить педагогику в единой матрице постановки и решения проблем, познавательных интересов и методов. Предметом такой педагогики послужит определение предпосылок процессов воспитания и образования, процессов обучения и социализации исходя из понимания человека как нуждающегося в воспитании и образовании.

Только такая педагогика должна формировать правила, нормы и цели индивидуального развития и образования. Основная задача воспитателя – образование души, педагогики – формирование телеологической структуры душевной жизни.

Сравнивая различные педагогические системы В. Дильтей осмысливал и системы культуры, создающие исторические условия для институтов воспитания и образования, считая, что системы культуры являются телеологическими и целостными структурами, а педагогические концепции представляют собой один из компонентов этой целостности. «Эта структура в своей основе обусловлена телеологической структурой душевной жизни и тем самым обусловлена каузально-телеологически. ... Итак, здесь существует соответствие типа человека определенной эпохи структуре культуры. И на этой основе развивается культурная система воспитания и образования. ... Следовательно, это – целевая структура» [2, с.230].

И все же В. Дильтей отказывается от рационализации этой целевой структуры и ее содержания, полагая, что выразить ее удовлетворительно в понятиях нельзя. В конечном итоге педагогика В. Дильтея завершается отказом от педагогических, дидактических, методических и т.п. общезначимых формул и утверждением, что содержание целевой структуры воспитания и образования – иррационально.

Другой представитель герменевтической интерпретации педагогики профессор Лейпцигского, Берлинского и Тюбингенского университетов, немецкий философ, психолог и педагог Э. Шпрангер (1882-1963) в своих трудах также стремился обосновать науки о духе и основать новую науку – *философскую педагогику*. Будучи последователем В. Дильтея развивал идеи философии жизни, участвовал в полемике о том, на каких актах – переживании или понимании – делать акцент в педагогике, возражая против их отождествления.

Понимание, по Э. Шпрангеру, есть проникновение в область особых духовных отношений и зависимостей, возможное лишь посредством объективного духа. Цель подлинного «понимания», раскрытого Э. Шпрангером в противовес В. Дильтею, заключается в постижении специфической организации ценностных ориентаций в иерархию ценностей, существующих самостоятельно вне и независимо от человеческих действий и их осмысленности. Оно – основная ориентация осмысленной жизни или прафеномен личной жизни, соответствующий объективированному духу. Стоя на этой платформе он в работе «Современный идеал немецкого

образования в философско-историческом освещении» отстаивал мысль о том, что идеал немецкого образования заключен в силах духовной жизни.

Задача философии, по Э. Шпрангеру, выявить идентичные структуры в процессах жизни. Психологию следует понимать как науку об отдельном индивиде, отличающуюся способом абстрагирования, способом отношения к целостности душевно-духовной жизни. Отсюда трактовка психологии как описательной и понимающей науки (но не как нормативной) и позволяющей определить основные направления, в которых строится объективный дух. Душа толкуется Э. Шпрангером как совокупность актов, переживаний и реакций, воедино связанных в некое Я.

Душевная жизнь обладает «смысловой взаимосвязью», проявляющейся в различных смысловых ориентациях; у человека нет средств познания духовных образований, кроме познания индивидуально духовной структуры. Смысл и ценность образования заключается в том, что каждый человек уже предопределен формой созданной до него культуры. Достижение высших форм объективного духа осуществляется на основе развивающейся субъективной духовности, а их соединение достигается в образовании и благодаря образованию [4]. Подобное толкование наук о духе характерно для всех работ Э. Шпрангера по философии образования.

Расхождения между психологизмом и историцизмом, между психологизмом и герменевтическим подходом в составе наук о духе у В. Дильтея, подмеченные немецким философом, основоположником философской герменевтики Х.Г. Гадамером и немецким философом и педагогом, известным интерпретатором философско-педагогических взглядов В. Дильтея О.Ф. Больновым, стали источником двух различных способов обоснования гуманитарных наук – либо с помощью *иначе понимаемой психологии*, либо с помощью *герменевтики*.

Такое расхождение в методологических ориентациях нашло свое выражение, прежде всего, в педагогике, названной «понимающей». Так, один из наиболее известных учеников В. Дильтея, разделявший его идеи «философии жизни», выступавший с позиций феноменологического обоснования педагогического процесса и развития собственно педагогического учения о человеке Г. Ноль предложил два пути преобразования жизни народа (годы Веймарской республики в Германии) – политику и педагогику.

Свою главную философско-педагогическую задачу он усматривал в построении герменевтической педагогики, принятой им в качестве ядра наук о духе. Вообще многие философы и педагоги того времени (Т. Литт, Ф. Глезер, Д. Герлах, Г. Кнайзель, П. Хеберлин и др.) увидели в «понимании» *центральный метод педагогики*, а в трактовке «наук о духе» – способ обоснования и конституирования всех форм знания.

Следовательно становится уместной трактовка *педагогики* как *части наук о духе*, а образования – как *формы объективации духа*. Связана такая трактовка педагогики и образования с новым пониманием человека – как

целостности, как всеобщности природных, душевных и духовных способностей, как персонализации форм жизни.

С другой стороны, признавая в понимании цель педагогики в ряде исследовательских программ в качестве источника последнего предлагается переживание (Э. Шпрангер, П. Хеберлин). Это привело к тому, что переживание и понимание, еще соединенные в «философии жизни» В. Дильтея, оказались впоследствии разделенными, что сказалось на немецкой философии образования и педагогике.

В заключение обратимся к мыслям С.И. Гессена по поводу гуманитарной педагогики или философии образования, разделявшего всецело позицию Г.В. Гегеля о том, что методы понимания и историческо-систематической реконструкции жизненных миров и их значимости должны подчиняться *преданию*, данному, «действительному» всегда как правильному, значимому, разумному».

Так он, вслед за В. Дильтеем, расширял значение педагогических концепций, находил особое *свое* место педагогике, которое может ей обеспечить только независимая и самостоятельная философия, обретая в ней тем самым свое практическое приложение.

Поэтому там, где философия признается в самостоятельности своих проблем и своеобразии своего метода, живет и расцветает также и педагогическая мысль превращаясь, по оценке С.И. Гессена, в длительное, ценное, устойчивое ядро национальной жизни. В противном случае возникают все основания искать причину вырождения педагогической мысли в отрицании самостоятельности философского знания. Приобщиться к его творческому потоку – не больше – и составляет подлинную задачу философской педагогики [1].

Отметим, что философия образования или гуманитарная педагогика, развитая как одна из «наук о духе» обладала философской рефлексией о процессе и системе образования, имманентной социальным процессам вообще и процессам развития образования в частности. По мере ее развития отношения с эмпирически и каузально ориентированной психологией усложнились, поскольку в последней стали видеть способ контроля за гуманным воспитанием и гуманитарным образованием.

С помощью своего метода – реконструкции, вчувствования и вживания в процессы и акты образования в противовес методам критической и эмпирико-аналитической философии образования, гуманитарная педагогика стремилась понять образовательную действительность как вырастающую из повседневных процессов и уяснить ее, исходя из действий человека.

Примерно в 60-е годы XX века, названные в Германии «концом эпохи гуманитарной педагогики» (И. Дамер, В. Клафки), гуманитарная педагогика была потеснена (но не исчезла из культурной европейской жизни), с одной стороны, реалиями социальной педагогики, а с другой – влиянием критической теории общества Франкфуртской школы (Г. Бланкерц, В.

Клафки, Г. Гассен, К. Молленхауэр и др.), то есть критико-эмансипаторской философией образования.

### Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
2. Дильтей В. Введение в науки о духе. – М.: Аспект, 2000. – 243 с.
3. Дильтей В. Сущность философии. – М.: Гардарики, 2001. – 629 с.
4. Шпрангер Э. Современный идеал немецкого образования в философско-историческом освещении.– М.: Владос, 2007. – 513 с.

**Э.В. Мануйленко**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры физического воспитания  
Ростовского государственного  
экономического университета(РИНХ)  
eleonoraman@yandex.ru

### **Философские и онтологические аспекты исследования проблемы здорового образа жизни**

*В статье представлены результаты теоретического исследования философских, антропологических и онтологических оснований здорового стиля жизни*

Ключевые слова: здоровый стиль жизни; студенты; система ценностей

Актуальность исследований проблем здорового стиля жизни человека определяется, с одной стороны, изменяющимися социальными и экономическими условиями, снижением двигательной активности и рядом других факторов, негативно влияющих на состояние здоровья, а с другой стороны, быстрым ростом научных достижений по проблемам сохранения и укрепления здоровья, позволяющих быстро и своевременно вносить коррективы в процесс жизнедеятельности.

По данным различных научных исследований и отчетов Министерства образования России большинство выпускников школ имеют те или иные психосоматические отклонения в состоянии здоровья. В процессе обучения в вузах тенденция снижения здоровья сохраняется и у большинства студентов ухудшаются функции восприятия, памяти, усиливается тревожность, утомляемость и др., что снижает не только состояние здоровья, но и качество подготовки профессиональных кадров. [5, 1, 2, 10]

Именно в студенческом возрасте, в период высокой социальной активности происходит не только формирование интеллектуального

потенциала, но и определяется индивидуальный стиль жизни. Иными словами, закладываются компетенции специалистов, с которыми он вступает как в атмосферу профессиональной деятельности, так в сферу своего стиля жизни.

В период высокой социальной активности у студентов определяются ценностные отношения к своему здоровью и стилю жизни. С позиций антропологических и онтологических подходов можно понять сущность человеческого бытия (стиля жизни), а также определить методологическую основу и пути формирования здорового стиля жизни. [6, 9, 11]

С позиций экзистенциализма, V.E. Frankl (1984) отмечает, что «стиль жизни человека всегда связан с различными смыслами и ценностями, мы осуществляем смысл бытия – наполняем наше бытие смыслом – всегда через воплощение ценностей».

При этом автор выделяет следующие ценности:

- ценности «созидания», реализующиеся в продуктивных творческих действиях;
- ценности «переживания», реализующиеся в пиковых переживаниях;
- ценности «отношения», реализующиеся в позиции, занимаемой человеком.

А с позиций современных философских подходов П.Б. Гуревич (1994) определяет ценности как «лично окрашенное отношение к миру, возникающее не только на основе знания и информации, но и собственного жизненного опыта человека».

Таким образом, ценность – это «Ради чего?», это внутренний ориентир жизни, с учетом собственного жизненного опыта.

Основой проявления всех базовых ценностей является отношение к собственной жизни. Когда речь идет о ценности здоровья, то это единство трех основных компонентов: физического, душевного и социального. Данные компоненты определяются понятием здоровья, принятым Всемирной организацией здравоохранения.

По мнению Т.И. Власовой (1999), «экзистенциальные ценности являются стержнем аксиомы личности и несут определенную функциональную нагрузку:

- жизнеопределяющую (смыслоориентирующую);
- интегрирующую (системообразующую);
- коррекционную;
- стимулирующую

и в разные возрастные периоды они могут менять свою базовую основу, опираясь на совершенно иную структуру ценностей различного уровня».

С онтологических позиций ценности проявляются в двух формах: значимости на уровне души и смысла на уровне сознания.

Становление системы ценностей - длительный процесс, включающий определенные состояния, превращение из непосредственных в



опосредованные, из произвольных в произвольные, из неосознаваемых в сознательные.

Здоровье, как система ценностей человека, может рассматриваться как один из модусов осуществления здорового стиля жизни, где базовой составляющей является ценность человеческой жизни.

По мере своего развития и совершенствования человек пересматривает свое представление об общечеловеческих и личностных ценностях. Решающим обстоятельством, влияющим на такое переосмысление, является жизнь, опыт человека и его становление. Когда человек здоров и чувствует себя комфортно, то ценности здоровья одни, болезненное состояние изменяет представление о ценности здоровья, придает здоровью бесценный характер.

Здоровый стиль жизни с философской точки зрения является одним из ключевых экзистенциалов, ценностью и жизненной позицией определенного смысла, требующего ответственного решения на основе понимания и принятия оптимальности человеческого бытия.

В онтологическом плане деятельностное состояние человека, согласно концепции А.В. Петровского (2001), есть «целостность, связывающая воедино процессы, протекающие во внутреннем плане (становление мотивов, целей, схем действия) и в плане поведения (деятельность, действие, операции). Причем схемы действия (спонтанно или целенаправленно порождаемые субъектом и наряду, с мотивами и целями, составляющие внутренний план общения) являются инструментальной основой деятельности, включающей в себя такую совокупность средств осуществления деятельности, как:

- а) знания, предназначенные для реализации деятельности;
- б) навыки, как освоенные до степени автоматизма способы употребления определенных средств деятельности (внешних орудий и органов собственного тела как проводников активности);
- в) умения, как освоенная человеком система приемов сознательного построения результативного действия».

По мнению автора, продуктивность того или иного вида деятельности соотносится с различными областями деятельности и напрямую зависит от индивидуальных и субъективных качеств и свойств функциональных систем. Эти качества и свойства реализуют отдельные психические процессы, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации его деятельности.

При этом «индивидуальность человека, - пишет И.С. Якиманская (2000), - формируется на основе наследственных природных задатков в процессе воспитания и, одновременно, - и это главное для человека - в ходе саморазвития, самопознания, самореализации в различных видах деятельности».

Представленные философские, онтологические и психолого-педагогические аспекты здорового стиля жизни с позиций экзистенциализма

В. Франкла связаны с различными смыслами и ценностями бытия, а по определению П.Б. Гуревича это отношение к миру на основе собственного жизненного опыта. Здоровый стиль жизни с философской точки зрения является ключевым экзистенциалом, ценностью и жизненной позицией определенного смысла на основе оптимальности человеческого бытия.

В контексте определения стиля жизни с антропологических позиций в последние годы особенно интенсивно рассматриваются психофизиологические качества и свойства личности как фундаментальные основы проектирования оздоровительных, образовательных и воспитательных технологий. Это не случайно, поскольку личность характеризуется разнообразными состояниями готовности к тем или иным действиям, поступкам и поведению в целом.

Эти состояния готовности, как подчеркивает В.А. Ядов (1995), «не что иное, как диспозиции личности, фиксированные в ее социальном опыте предрасположенности воспринимать и действовать в конкретных ситуациях определенным образом».

Как уже отмечалось ранее, готовность личности в современных условиях к определению ценностей, свободы, самостоятельности, ответственности, стратегии жизни и ряд других качеств значительно затруднены вследствие негативных социальных проявлений в обществе. Поэтому в изучении стиля жизни прослеживается необходимость рассмотрения человека во всем многообразии форм и способов его становления: и как природного индивида, и как социокультурного субъекта, как духовно-практического существа одновременно.

Таким образом, с позиций философских, антропологических и онтологических подходов можно понять сущность человеческого бытия и определить ценностно-мотивационные стратегии на здоровый стиль жизни.

С психолого-педагогических позиций по определению основных составляющих здорового стиля жизни стала концепция А.В. Петровского, согласно которой «деятельностное состояние человека есть целостность, связывающая воедино процессы, протекающие во внутреннем плане (становление мотивов, целей, схем действия) и в плане поведения (деятельность, действие, операции), включающей в себя такую совокупность средств осуществления деятельности как знания, навыки, умения».

С точки зрения физиологических подходов по выявлению составляющих здорового стиля жизни явились результаты фундаментальных учений (Н.М. Амосов, И.А. Аршавский, Я.А. Бендет, В.М. Фролов), свидетельствующие о том, что поведение человека зависит от состояния коры головного мозга, психики и органов чувств (ЦНС). Необходимыми условиями для оптимального функционального состояния ЦНС является двигательная активность и сбалансированное питание, которые и определены в качестве важных составляющих здорового стиля жизни.

Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены следующие концептуальные базовые составляющие здорового стиля жизни:

-философские экзистенциальные позиции: ценностно-мотивационные стратегии и установки, позволяющие понять здоровый стиль жизни как важнейший человеческий способ жизнедеятельности по сохранению и укреплению здоровья;

-психолого-педагогические взгляды: системные знания о механизмах, обеспечивающих здоровье человека, навыки и умения по осуществлению здорового стиля жизни;

-физиологическая точка зрения: деятельность по удовлетворению биологически необходимых для человека потребностей в двигательной активности и сбалансированном питании.

Рассмотренные нами философские, антропологические и онтологические основания позволяют при разработке новых технологий формирования здорового стиля жизни опираться на фундаментальные знания о человеке, как природном существе, единстве человека в самом себе и с окружающим миром, неповторимом своеобразии и уникальности человека, целостности психофизиологической организации по удовлетворению биологических потребностей в движении и питании.

Помимо этого, процесс формирования здорового стиля жизни предполагает знание генетических, физиологических и психологических возможностей, методов и средств контроля, сохранения и развития своего здоровья.

### Литература

1. Апанасенко Г.Л. Валеология: первые итоги и ближайшие перспективы. / Г.Л. Апанасенко // Теория и практика физической культуры. 2001. № 6. С. 2.
2. Бондин В.И. Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования. / В.И. Бондин // Теория и практика физической культуры. 2004. № 10. С. 15-18.
3. Власова Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников. / Т.И. Власова – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1999. С. 24, 169.
4. Гуревич П.Б. Философия культуры. / П.Б. Гуревич – М.: АО Аспект-Пресс, 1994. - 317с.
5. Казин Э.М., Свиридова И.А., Семенкова Т.Н. Здоровьесозидающие подходы и развитие системы образования в современных социокультурных условиях Кузбасса. / Э.М. Казин, И.А. Свиридова, Т.Н. Семенкова // Валеология. 2005. № 4. С. 79-85.
6. Каменский М.И. Питание. Здоровье. Двигательная активность. / М.И. Каменский – Киев: Науково думка, 1990. – 94с.
7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: учебное пособие / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский – М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 209.
8. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. / Н.К. Смирнов – 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2006. – 320с.
9. Советский энциклопедический словарь под ред. А.М. Прохорова, 1985. С. 66.