

Ретроспективный анализ систем воспитания: мировой и отечественный опыт

Retrospective analysis of education: international and domestic experience

Романкова Лилия Николаевна¹

Romankova Liliya

1. Кандидат психологических наук, доцент, докторант Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, заведующий отделом воспитательной и психолого-педагогической работы Прикарпатского национального университета имени Василя Стефаника

PhD in Psychological sciences, Associate Professor, a doctoral candidate of Mykhailo Dragomanov National Pedagogical University, head of educational, psychological and pedagogical work department of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

e-mail: *mega.romankova@mail.ru*

Аннотация

В статье проанализирована разветвленная система философских направлений с целью исследования их влияния на становление современных концепций образования и воспитания, направленных на развитие личности. Наиболее полно и последовательно осуществить ретроспективный анализ систем воспитания позволяет философия образования, которая определяет методологию воспитания и обучения, методы проектирования и создание новых институтов и систем. Большое внимание акцентируется на главных философских направлениях, которые на первый взгляд кажутся диаметрально противоположными, каждое имеет свои особенности и отличия от других: эмпирико-аналитическое, гуманистическое, критико-рационалистическое, сциентично-технократическое, экзистенциально-герменевтическое, критико-эмансипаторское, консервативное, социологическое, синергетическое и религиозное. Все представленные направления подразумевают воспитание в широком смысле этого слова, то есть «воспитание неразрывно связано с образованием». Поэтому они не дают четкого определения специфики воспитания в собственном смысле этого слова – как целенаправленного процесса формирования ценностной позиции личности, – не проявляют его закономерности, логику, формы и методы осуществления в отличие от процесса обучения. Методологическую сущность направлений, сформировавшихся в проблемном поле философии образования, целесообразно рассматривать по принципу пролиферации, согласно которому методологическое пространство философско-образовательной сферы выстраивается как ризоморфная структура, в которой создаются, взаимодействуют, пересекаются, противоречат друг другу конкурирующие направления, а их взаимная критика стимулирует научное познание.

Ключевые слова: воспитание, система воспитания, философия образования, теория воспитания, ценности, идеалы.

Abstract

The article analyzes a far-reaching system of philosophical trends in terms of their impact on the modern conceptions of education and personality development. The philosophy of education, which determines the methodology of education as well as the methods of planning and building new institutions and systems, allows for a comprehensive retrospective analysis of personality development approaches. The author explores on the unique characteristics of the main philosophical trends, which may appear diametrically opposed at first glance: empirical analysis, humanism, critical rationalism, scientific technocracy, existential hermeneutics, critical emancipation, conservatism, as well as religious and synergetic trends. The trends and conceptions under analysis focus mainly on improving education, which is why they regard personality development in a broad sense, i.e. in close association with education; none of them provides a clear definition of personality development proper – as a targeted process of building personal values and attitudes; nor do the trends identify the characteristics, logic, forms or methods of personality

development in contrast to those of education. The analysis of the trends in the problematic field of the philosophy of education is based on the principle of proliferation, according to which the methodological space of the philosophy of education is regarded as a rhizomorphic structure, with its trends interacting, overlapping and contradicting each other; with rival trends emerging; and with mutual criticism stimulating research.

Keywords: education, system of education, philosophy of education, theory of education, values, ideals.

Поступила в редакцию / Received: 3.03.2016

Web: <http://elibrary.miu.by/journals!/item.iot/issue.45/article.2.html>

Введение

Наиболее полно и последовательно осуществить ретроспективный анализ систем воспитания позволяет такая принципиально важная отрасль научного знания, как философия образования. Отсчет своей истории она ведет с начала XX века. Ее основателем считается англо-американский философ Джон Дьюи, который обосновал предмет философии образования как детерминированный природой самой философии: «Если философия сама безразлично относится к воспитанию, она – не философия. Философию можно определить как общую теорию воспитания» [1, с. 55].

Разработка и анализ мировоззренческих категорий «жизнедеятельность человека», «существование общества», «существование человека», «самосознание личности», «гуманитарное мышление» дают возможность понимать философию образования как совокупность мировоззренческих теорий (идей), которые определяют методологию воспитания и обучения, методы проектирования и создание новых институтов и систем.

Как отмечает А.А. Яковлев в статье «Философские концепции образования: методологический и аналитический потенциал»: «Свою социально институционализированную форму она приобрела в середине 40-х годов XX века, когда в США, а затем и в Европе были созданы специальные общества по философии образования. Однако еще задолго до этого философия образования составляла довольно значимый компонент систем великих философов. Именно из философии теория воспитания черпала основные методологические принципы при решении конкретных задач» [2].

Автор акцентирует внимание на том, что «теория воспитания развивалась как педагогическая практика: родители, а затем наиболее уважаемые и почетные люди общества (старейшины, вожди, жрецы) готовили детей к жизни и труду. Элементарные педагогические знания постепенно складывались, передавались из поколения в поколение в виде обычаев, традиций, игр, жизненных правил. Когда возникла необходимость в обобщении накопленного опыта, началось становление теории воспитания, которая была тесно связана с философией» [2].

С самого начала своего возникновения и до наших дней философия стремилась не только осмыслить существующие системы воспитания, но и сформулировать новые ценности и идеалы. В связи с этим можно вспомнить имена Платона, Аристотеля, Плутарха, Сенеки, Августина Блаженного и других мыслителей.

Как показывает А.А. Яковлев, своеобразным итогом развития античной педагогической мысли стало произведение древнеримского философа и педагога Марка Квинтилиана «Образование оратора». В эпоху Возрождения

(XIV–XVI вв.) педагоги-гуманисты обосновывали в своих работах черты гуманистического воспитания: роман Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», трактат Э. Роттердамского «О первичном воспитании детей», книги Т. Мора «Утопия» и Т. Кампанеллы «Город Солнца» и другие.

Яну Амосу Коменскому, Жан-Жаку Руссо и другим представителям Просвещения человечество обязано осознанием культурно-исторической ценности образования и воспитания. Основатель педагогической науки Я.А. Коменский (1592–1670) в работах «Материнская школа», «Великая дидактика» и других разработал возрастную периодизацию и последовательную систему школ. Он обосновал классно-урочную систему, вывел дидактические принципы и правила обучения, а также заложил теоретические основы нравственного воспитания и определил первые требования к учителю. Чешский педагог утверждал, что только воспитывая человека, можно построить благоустроенные государства и хозяйственные системы. Об этом говорится в трактатах «Открытая дверь языков», «Открытые двери предметов» («Общая мудрость христианская»), «Предвестник пансофии» (общей мудрости) [2].

А.А. Яковлевым подчеркивается, что дальнейшее развитие теории воспитания получила в трудах Д. Локка (1632–1704), Ж. Руссо (1712–1778), И. Песталоцци (1746–1827), И. Гербарта (1776–1841), А. Дистервега (1790–1886) и других. Так, Песталоцци является одним из основателей дидактики начального обучения. Проблемное поле его педагогических произведений составляли такие идеи: побуждение ума детей к активной деятельности; развитие познавательных способностей; выработка умения логически мыслить; критика зазубривания; наглядность в обучении; обучение от простого к сложному (шаг за шагом).

Ученый акцентирует внимание на трудах Григория Сковороды, Огюста Конта, Лестера Уорда, Джона Дьюи, Константина Ушинского.

Украинский философ, педагог, поэт Григорий Сковорода (1722–1792) свои социальные и педагогические взгляды основывал на философском учении о «родстве», «родственном труде». Родство каждого человека с определенным видом деятельности, физической или духовной, выявляется через самопознание: человек, который распознал свое родство, становится воистину счастливым. Задача наставника – не принуждение, не интеллектуальный диктат, а неназойливая, деликатная помощь ученику, занятому поиском истинного призвания.

Важный вклад в развитие представлений о роли образования и воспитания сделал Огюст Конт (1798–1857), который впервые обосновал необходимость обучения промышленной элиты и пролетариев в новом индустри-

альном обществе позитивному мышлению. Он утверждал, что система образования и воспитания – это важный социальный механизм распространения и передачи знаний от поколения к поколению.

Лестер Уорд (1841–1913) с развитием образования связывал успех реформ, направленных на достижение социального равенства. Он обосновал идею о том, что образование и воспитание способствуют формированию «коллективного разума» общества, направляют ход общественного развития.

Джон Дьюи (1859–1952) считал основной задачей образования и воспитания обучение людей методам познания и преобразования мира. Он утверждал, что школы будущего должны органично слиться с социально-экономическими потребностями общества, быть дифференцированными по классовым признакам (для народа и для правящей элиты).

Принципы антропологизма в педагогике и народности в воспитании обосновал К. Ушинский (1824–1871). В своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К. Ушинский исходил из того, что воспитать человека во всех отношениях можно, только познав его на всех этапах жизни, во всех социальных состояниях, что позволит черпать средства воспитательного воздействия в самой природе человека. К. Ушинский связывал специфику педагогической антропологии с философией в параметре определения цели, необходимой для образования как деятельности. Подойдя к разработке теории педагогики как широко образованный мыслитель, вооруженный глубокими научными знаниями о человеке как предмете воспитания, он писал: «Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий» [3, с. 236].

Педагог отмечал, что теория воспитания должна быть основана на использовании законов анатомии, физиологии, психологии, философии, истории и других наук. Она должна открывать законы воспитания, а не ограничиваться педагогическими рецептами. Он требовал единства теории и практики, совершенно справедливо утверждал, что педагогу недостаточно усвоить принципы и конкретные правила воспитательной работы, ему необходимо также вооружиться знанием основных законов человеческой природы и уметь применять их в каждом конкретном случае.

А.А. Яковлев анализирует деятельность школы педагогов-антропологов, которая сформировалась во второй половине XIX – первой четверти XX в. (Н. Пирогов, П. Каптерев, В. Вагнер) и отмечает, что с первой половины 1930-х годов Б. Ананьев, Л. Выготский, Е. Ильенков, В. Сухомлинский, Д. Эльконин пытались

органично слить человековедение с образованием и воспитанием. Со второй половины 1980-х годов актуальной становится проблема сущности человека как субъекта образования и воспитания. Это, по сути, специальный раздел философии образования, в которой человек рассматривается как *homo educandus*, причем со стороны ее автономии. Эта автономия коренится в духовном измерении человека как «третий фактор», который способен конкурировать с биологической и социальной детерминацией [2].

А.А. Яковлев подчеркивает, что выделение философии образования как особого исследовательского направления началось лишь в начале 40-х годов XX века, когда в Колумбийском университете (США) было создано научное общество, целью которого стали исследования философских проблем образования и воспитания.

В философии образования сформировалась достаточно разветвленная система направлений, которые мы проанализировали с целью исследования их влияния на становление современных философских концепций образования и воспитания, направленных на развитие личности.

Мы считаем, что важно обратить внимание на главные из них, а именно: эмпирико-аналитическое, гуманистическое, критико-рационалистическое, сциентично-технократическое, экзистенциально-герменевтическое, критико-эмансипаторское, консервативное, социологическое, синергетическое и религиозное направления.

Эмпирико-аналитическое направление (И. Шеффлер, Р. Питерс, Э. Макмиллан, Д. Солтис и др.). Представители этого направления основную цель философии образования и воспитания видели в логическом анализе языка, выявлении содержания терминов «образование», «обучение», «воспитание». Они обращались прежде всего к таким вопросам, как структура педагогического знания, статус педагогической теории, взаимоотношения ценностных суждений и высказываний о фактах [4].

Эмпирико-аналитическое направление пересекается с *гуманистическим*, представители которого отстаивают мировоззренческий нигилизм в вопросах воспитания, ссылаясь на то, что социальная жизнь в условиях научно-технического прогресса требует «рационального мышления», а не идеологии. В гуманизации системы воспитания они видят главное средство утверждения во всех сферах жизни общества справедливости как главного принципа отношений между людьми.

Для этого направления характерна попытка представить конструктивную программу воспитания, в которой максимальное внимание уделяется человеческому «Я». Один из представителей «нового гуманизма», А. Комбс,

писал: «Мы до сих пор сосредоточивали наше внимание на методах контроля и управления путем манипулирования стимулами и последствиями поведения. Мы рассматривали мотивацию поведения не с точки зрения стремлений людей, а как вопрос о том, каким образом заставить их делать то, что от них требуют другие. Мы были сторонниками очень узкого взгляда на природу людей» [5, с. 301].

Учитывая растущую популярность среди широких масс, включая либеральную интеллигенцию, идеи свободы, справедливости, стремление к реализации формально провозглашенных обществом прав человека, сторонники «нового гуманизма» видят свою основную цель в том, чтобы преградить путь конформизму, манипулированию поведением личности, создать условия для ее свободного самовыражения, для осуществления человеком основательного выбора поступков в конкретной ситуации и тем самым предупредить опасность формирования унифицированной формы поведения.

Для достижения этой цели, по мнению представителей «нового гуманизма», в процессе воспитания необходимо прежде всего формировать иерархию интеллектуальных способностей, которые определяют нравственную зрелость личности. Таким образом, поступки людей оказываются показателем уровня нравственности. Отсюда основная задача воспитания видится сторонниками этого направления в формировании рационально мыслящего субъекта. Соответственно, основное внимание они уделяют логическому характеру процесса воспитания. Специфика же нравственного воспитания затушевывается.

В рамках *критико-рационалистического* направления (К. Поппер, В. Брецинка, Г. Здарзил, Ф. Кубе, Р. Лохнер и другие) обосновывается «опытно-научная педагогика, дистанцированная от умозрительной философии», при этом педагогика рассматривается как прикладная социологическая дисциплина. Основными достижениями критико-рационалистического направления стали: «поэлементарная социальная инженерия», критика тоталитарного подхода в образовании и педагогическом мышлении, педагогика «ковша и воронки», тиражирующая «конформистов». В позитивном плане обосновывается ценность воспитания «критически проверяющего разума» и соответствующего стиля жизни.

Сциентично-технократическое направление занимает автократические позиции по вопросам воспитания и общественного управления. Оно опирается главным образом на концепцию «технологии поведения» основателя современного бихевиоризма Б. Скиннера и в целом на поведенческую психологию. Идеи необихевиоризма в их непосредственном применении к проблемам воспитания разделяет группа философов, педагогов, пси-

хологов, представленная Е. Моррисом, М. Блэком и другими [6].

Сторонники этого направления отвергают самовыражение личности как главную цель воспитания, видя в этом одну из главных причин социального и морального кризиса. Они исходят из установки, что человек – обучающееся существо, и именно в процессе обучения вырабатываются все нормы его поведения. Эффективность же обучения достигается внедрением в систему воспитания достижений науки, техники, эксперимента.

Следующее направление в западной философии образования обобщенно именуется *экзистенциально-герменевтическим* и наиболее конструктивно представлено теориями А. Больнова, Г. Рота, М. Лангевилда, которые формируются в основном в Германии в конце 50-х годов XX века. Идеи данного направления опираются на «философию жизни» и главным образом – на экзистенциализм как в классическом, так и в «оптимистическом» его варианте.

Сторонники этого направления стремятся отбросить те концепции, которые подменяют процесс воспитания манипулированием личности. В то же время они выступают против сциентической установки «нового гуманизма», отвергая любое стремление опереться в вопросах воспитания на науку. Так, вслед за классическим экзистенциализмом они отрицают возможность познания природы человека с помощью науки, отказываются от создания научной теории воспитания на том основании, что каждый человек строго индивидуален [6].

Задачу воспитания они видят в том, чтобы отвести уникальную личность от массового, коллективистского общества как источника «ненастоящего бытия». Но замыкание процесса воспитания на отдельном субъекте, изоляция его от социальных связей и отношений резко ограничивает реальные возможности формирования активной личности, хотя сторонники такого подхода провозглашают это одной из главных целей воспитания. Кроме того, самоизоляция личности усиливает ее отчужденность от мира, делает ее все более беззащитной перед лицом антигуманных тенденций общества.

Это обстоятельство побудило некоторых представителей экзистенциализма модернизировать доктрину в области воспитания, чтобы сохранить к ней доверие, а главное – приспособить ее к послевоенным условиям развития и потребностям индустриального капитализированного общества, создать путем воспитания социально активного человека с новой ценностной ориентацией. Так, в ФРГ возник один из вариантов «позитивного экзистенциализма» А. Больнова, ядром которого является концепция нравственного воспитания. Особую роль в воспитании личности А. Больнов отводит изменению этической направленности экзистенциализма,

содержания тех фундаментальных добродетелей, которыми он наделяет личность и ее экзистенцию (существование).

Если представители классического экзистенциализма сводили сущность экзистенции, ее этический аспект к чувствам и настроениям, имеющим негативный характер (страх, вина, отчаяние), то А. Больнов наделяет экзистенцию такими добродетелями, как ощущение возвышенности, хладнокровие, доверие, надежда и вера в лучшее будущее. Эти моральные качества, согласно А. Больнову, открывает философия воспитания, а теория воспитания ищет методы и средства их формирования. Воспитание новых моральных качеств, по мнению А. Больнова, призвано не только укрепить этическую природу человека, но и помочь преодолеть этический кризис, обеспечив статус-кво существующему строю.

Структурные герменевты Е. Венигер и В. Флитнер, обосновывая автономию образования и воспитания в современном обществе, рассматривают педагогику и философию воспитания как критическую интерпретацию педагогических действий и взаимоотношений внутри педагогического процесса [6].

Теория воспитания в рамках экзистенциально-герменевтического направления представлена в различных вариантах – от натуралистически ориентированных (Г. Рот, Г. Здарзил, М. Лидтке) до феноменологических (А. Больнов, И. Дерболав, К. Данелт, М. Лангевелд). Если для первых – это интегрированная наука о методах изучения человека, то для других – это определенный способ рассмотрения, подход, методология, которая не завершается педагогической теорией. Ядро в теориях воспитания (А. Гелен, М. Шелер, Э. Мунье, М. Хайдеггер, Г. Марсель и др.) есть «образ человека», который строится с учетом биологической недостаточности человека, его открытости и особенностей становления в процессе воспитания и образования, понимания человека как целостности, где духовно-душевное неразрывно связано с телесным [4].

Очень популярно *критико-эмансипаторское* направление, представители которого под влиянием критической теории общества Франкфуртской школы развернули радикальную программу «десекуляризации общества», требуя ликвидации школы как социального института. Так, А. Ильич, П. Фрейре и другие считали школу источником всех социальных проблем, поскольку она на основе дисциплины воспитывает конформиста, подавляет творческий потенциал ребенка. Они предложили проект реорганизации общества на основе профессионального обучения и межличностного общения ученика с мастером, настаивали на исключении из педагогического процесса любых норм и регулятивов.

В работах «Педагогика угнетения» и «Образование как практика свободы» П. Фрейре утверждает, что критическая педагогика может превратить неграмотных крестьян в грамотных политических актеров, способных трансформировать общество [7]. Бразильский исследователь выделяет основные этапы педагогики угнетения:

- 1) на первом угнетенные раскрывают мир угнетения и через практику осуществляют его преобразование;
- 2) на втором этапе, на котором действительность угнетения уже преобразовалась, эта педагогика прекращает принадлежать угнетенным и становится педагогией всех людей в процессе постоянного освобождения.

Ключом к этой педагогической технологии служит принцип формирования программ, который следует из признанной концепции образования.

П. Фрейре анализирует два типа образовательных практик: банковскую (накопительную) концепцию образования, где учитель знает все, а ученики – ничего, учитель думает сам, а за учеников думают; проблемную концепцию образования (метод постановки проблем). Фрейре обосновывает эффективность проблемных методов образования, поскольку каждое живое существо, неважно, насколько оно необразованное или как глубоко погружено в «культуру молчания», способно критически смотреть на свой мир в диалогическом столкновении с другим [7].

С критико-эмансипаторским направлением во многом перекликается постмодернистская философия образования и воспитания, представители которой (Д. Ленцен, В. Фишер, К. Вюнш, Г. Гизеке, С. Ароновиц, У. Долл) выступают против диктата теорий, за плюрализм педагогических практик, проповедают культ самовыражения личности в малых группах [8].

Консервативное направление включает в себя прагматическую и утилитаристскую концепции воспитания, близкие по целевым установкам и критериям оценки поведения людей. Мы ограничимся здесь в основном критическим анализом концепции нравственного воспитания, связанной с философией прагматизма и неопрагматизма как типичной для данного направления. Она представлена прежде всего философией и этикой Дж. Дьюи, а также современными модификациями его концепции воспитания, теоретиками которых выступают Т. Браммельд, К. Роджерс, Э. Келли и другие [6].

Неопрагматические модификации во многом опираются на поведенческую и фрейдистскую психологию, также включают в себя отдельные установки экзистенциализма. Это дало основания лидеру так называемой

гуманистической психологии А. Маслоу, а также А. Комбсу присоединиться к неопрагматической концепции.

Методологической основой консервативного направления в воспитании служит тезис Дж. Дьюи, согласно которому интеллектуальные и нравственные качества личности заложены в ее уникальной природе и их проявление связано прежде всего с индивидуальным опытом человека. Поэтому задачу воспитания представители прагматизма видят не в формировании определенных моральных качеств, принципов, ценностной ориентации личности, а только в количественном росте данных ему от природы способностей, качеств и его индивидуального опыта как главного условия самореализации личности. В отличие от Дж. Дьюи, неопрагматисты считают, что кроме этого процесс воспитания подразумевает также развитие творческих способностей человека, требует умелой организации деятельности людей [1].

Индивидуальный опыт, согласно Дж. Дьюи и его последователям, определяет также сущность и характер нравственных норм и принципов – тех инструментов, которые личность по своему усмотрению выбирает в каждой ситуации для достижения успеха. С этим положением связан вывод сторонников консервативного направления: рост индивидуального опыта, который ведет к успеху и служит главным критерием нравственного поведения. Причем вопрос о характере ценностей, которыми человек руководствуется в своем поведении, они считают лишены значения.

В XX в. популярностью пользуется социологическое направление, ярко представленное диалектическим материализмом. Самые известные его представители, К. Маркс и Ф. Энгельс, распространили диалектический материализм на понимание истории общества, обосновали роль общественной практики в познании.

Представители диалектического материализма исходят из того, что личность является объектом и субъектом общественных отношений, а ее развитие детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией. Ведущую роль при этом играет воспитание как сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер.

Личность выявляется и формируется в деятельности, поэтому акцент на профессиональное образование, применение коллективного воздействия на личность, воспитание активной гражданской позиции являются залогом развития страны, ее трудовых и производственных ресурсов, дают молодому человеку возможность всесторонне реализовать себя в обществе на благо народа и страны [6].

В середине 70-х гг. XX в. развитие получает синергетика – наука, которая исследует процессы самоорганизации в природе и обществе, переход сложных систем из

неупорядоченного состояния в упорядоченное. Поскольку предметом синергетики является механизм спонтанного образования и сохранения сложных систем, находящихся в условиях устойчивого неравновесия, в сферу внимания этой науки попадают кризис и нелинейные эволюции любых систем в неустойчивых фазах существования, предусматривающие возможность дальнейшего развития.

Синергетическое направление (О. Астафьева, Л. Бевзенко, В. Буданов, И. Добронравова, Л. Горбунова, А. Евтодюк, И. Ершова-Бабенко, Н. Кочубей, В. Лутай, И. Предборская) получило распространение в России и Украине, оно рассматривает образование как открытую, сложную и неуравновешенную систему, в которой действуют нелинейные процессы самоорганизации; человеку отводится роль творческого субъекта, который изобретает способы оптимального воздействия на самого себя и одновременно на систему образования; провозглашается отказ от линейности, репродуктивности в образовании путем совместного поиска и создания агентами образовательного процесса знания, которое выстраивается.

Для философского содержания системы образования и воспитания эти открытия означают изменение методологии: нет необходимости ломать личность и подгонять ее под совершенную модель, а нужно плавно и осторожно развивать человека. На первый план выходит идея поиска компромисса, который сочетает противоположности общества и личности; педагогическое воздействие уступает взаимодействию, диалогу сотрудничества, партнерству.

Идею построения воспитания и образования на приоритете духовного начала пропагандирует неотомизм – философская основа *религиозного* воспитания на базе учений основателя – католического богослова Фомы Аквинского.

Основные положения педагогики неотомизма определяются двойной природой человека как единства материального и духовного: он одновременно и индивид (материальное, телесное существо, которое подчиняется всем законам природы), и личность (владеет бессмертной душой, подчиняется только Богу). Только религия, а не наука, может знать истину о сущности человека, его жизни и может определять цели воспитания.

Поскольку главное – душа, воспитание должно строиться на приоритете духовного начала, имея целью прежде всего помощь человеку в воспитании общечеловеческих добродетелей: доброты, гуманизма, честности, любви к ближнему, способности к самопожертвованию, а также покорности и терпения. Критикуя падение моральных устоев, указывая на рост преступности, жестокости, наркомании, приводящие к деструкции обще-

ства, неотомисты доказывают основную роль религии в воспитании молодого поколения.

Заключение

Итак, в рамках философии образования сформировались различные направления, которые на первый взгляд кажутся диаметрально противоположными, каждое из них имеет свои особенности и отличия. Все представленные нами направления и концепции подразумевают воспитание в широком смысле этого слова, то есть «воспитание неразрывно связано с образованием». Поэтому они не дают четкого определения специфики воспитания в собственном смысле этого слова – как целенаправленного процесса формирования ценностной позиции личности, не проявляют его закономерности, логику, формы и методы осуществления в отличие от процесса обучения.

Некоторые авторы и исследователи пытаются разграничить эти два понятия. Так, австралийский теоретик так называемой «социальной философии воспитания», К. Харрис, основную сущность воспитания в прямом смысле этого слова видит в социализации личности, тогда как воспитание в широком смысле предполагает, по его мнению, «наиболее полное, познавательное интеллектуальное развитие личности» [9, с. 6].

Таким образом, методологическую сущность направлений, сформировавшихся в проблемном поле философии образования, целесообразно рассматривать по принципу пролиферации, согласно которому методологическое пространство философско-образовательной сферы выстраивается как ризоморфная структура, в которой создаются, пересекаются, взаимодействуют и противоречат друг другу конкурирующие направления, а их взаимная критика стимулирует научное познание.

Литература / References

1. Дьюи, Дж. Введение в философию образования / Дж. Дьюи. – М., 1921. – 63 с.
D'yui, Dzh. Vvedeniye v filosofiyu obrazovaniya / Dzh. D'yui. – M., 1921. – 63 p.
2. Яковлев, А.О. Філософські концепції виховання: методологічний і аналітичний потенціал / А.О. Яковлев // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Сер.: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – 2013. – №2. – С. 91–99.
Yakovlev, A.O. Filosofs'ki kontseptsii vykhovannya: metodologichnyy i analitychnyy potentsial / A.O. Yakovlev // Visnyk Natsional'nogo universytetu «Yurydychna akademiya Ukrainy imeni Yaroslava Mudrogo». Ser.: Filosofiya, filosofiya prava, politologiya, sotsiologiya. – 2013. – No. 2. – P. 91–99.
3. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: в 2 т. / К.Д. Ушинский. – М., 1974. – Т. 1. – 775 с.
Ushinskiy, K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya: v 2 t. / K.D. Ushinskiy. – M., 1974. – T. 1. – 775 p.
4. Огурцов, А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
Ogurtsov, A.P. Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek / A.P. Ogurtsov, V.V. Platonov. – SPb.: RKhGI, 2004. – 520 p.
5. Combs, A. Humanism, education and future / A. Combs. – Boston: Educational Leadership, 1988. – 301 p.
6. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В.С. Степина. – М.: Мысль, 2001. – 6 т.
Novaya filosofskaya entsiklopediya: v 4 t. / pod red. V.S. Stepina. – M.: Mysl', 2001. – 6 t.
7. Фрейре, П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] / П. Фрейре // Национал-большевики Харькова. – Режим доступа: http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1. – Дата доступа: 15.01.2016.
Freyre, P. Pedagogika ugnetynykh [Electronic resource] / P. Freyre // Natsional-bol'sheviki Khar'kova. – Mode of access: http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1. – Date of access: 15.01.2016.
8. Подольская, Е.А. Образование как предмет философской рефлексии в координатах цивилизационного развития / Е.А. Подольская // О простом и сложном профессионально / под ред. В.И. Астаховой. – Харьков: Изд-во НУА, 2011. – С. 51–72.
Podol'skaya, Ye.A. Obrazovaniye kak predmet filosofskoy refleksii v koordinatakh tsivilizatsionnogo razvitiya / Ye.A. Podol'skaya // O prostom i slozhnom professional'no / pod red. V.I. Astakhovoy. – Khar'kov: Izd-vo NUA, 2011. – P. 51–72.
9. Harris, K. Teachers and Classes. A Social Analysis / K. Harris. – Edinburgh, 2012. – 90 p.