

4. **Франк С. Л.** Этические, философско-правовые и социально-философские направления в современной русской философии вне СССР / Пер. В. П. Курапиной / С. Л. Франк // Русское мировоззрение. – СПб.: Наука, 1996. – С. 630–645.
5. [**Чижевский Д. И.**] [Рец. на кн.:] Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Берлин: Слово, 1923 / П. Прокофьев // Современные записки. – 1924. – Кн. XVIII. Критика и библиография. – С. 447–453.
6. **Яковенко Б. В.** История русской философии: Пер. с чеш. / Общ. ред. и послесл. Ю. Н. Солодухина / Борис Яковенко. – М.: Республика, 2003. – 510 с.

Надійшла до редколегії 24.01.11

УДК 124

**О. А. Базалук**

*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
ім. Григорія Сковороди*

## СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

«Расцвет и цель настоящей философии есть педагогика в широком понимании – в качестве учения о формировании человека»

*Вильгельм Дильтей*

Досліджується стратегія філософії освіти у перспективі формування головних характеристик людини майбутнього.

**Ключові слова:** педагогіка, виховання, освіта, філософія освіти.

Исследуется стратегия философии образования в свете формирования основных характеристик человека будущего.

**Ключевые слова:** педагогика, воспитание, образование, философия образования.

Explores the philosophy of education strategy in the light of essential characteristics of the human future.

**Keywords:** pedagogy, education, philosophy of education.

1. В словосочетание «философия образования» вкладывается разное содержание. Одни исследователи отдают предпочтение философии и философствуют об образовании, другие считают приоритетной педагогику, поэтому говорят в основном о процессах воспитания и обучения, лишь изредка используя масштабные философ-

ские обобщения, третьи пытаются «объять необъятное», охватывая и философскую и педагогическую проблематику<sup>1</sup>. И нельзя сказать, что кто-то из них неправ. Это творчество. Философия образования – это гуманитарная дисциплина, которая далека от жестких требований естественнонаучных дисциплин. В гуманитарном знании очень важна личностная позиция автора, его индивидуальность и авторитет<sup>2</sup>.

Однако, принадлежность к гуманитарному знанию, этимология которого происходит от латинского *humanitas* – человечность, обязывает философию образования постулировать «высшую, самодостаточную и самоосознающую значимость человека»; провозглашать

<sup>1</sup> А. Запесоцкий делит исследования в области философии образования на три группы:

«1. Философия образования как отрасль философского знания, призванная раскрыть наиболее общие вопросы природного, социального и экзистенциального бытия человека, выявить функции образования как социального института воспроизводства определенного типа человеческой субъективности. Своеобразной энциклопедией философии педагогики стал фундаментальный труд С. Гессена «Основы педагогики» (изданный в 1992 г. в Фрейбурге, Германия), в котором теория и история педагогики соединены с теорией и историей философии на основе антропологического принципа. Антропологическая традиция получает здесь наиболее полное воплощение — от модели человека до технологии обучения.

2. Философские проблемы образования, изучаемые в рамках различных социально-гуманитарных наук, и соответствующая сумма знаний о данном феномене с позиций социологии, психологии, культурологии и т. д.

3. Философия образования как раздел педагогической теории. В этом разделе можно выделить два уровня: а) метатеория, разрабатывающая методологию образования, на базе которой в дальнейшем осуществляется анализ проблем и проектируются средства их концептуально-деятельностного решения; б) теоретико-методологическое обоснование отдельных педагогических феноменов и видов образовательной практики. Данное направление оформилось в самостоятельную, специализированную область педагогического знания, интегрирующую достижения общей философии, результаты теоретического анализа педагогической практики, идеи общественно-политических и педагогических движений. В качестве предмета этой новой области гуманитарного знания выступили наиболее общие основания образовательной деятельности (субъект и объект педагогики, целеполагание, проектирование, управление и др.)<sup>2</sup>, методология ее познания и ценностного осмысления» [12, с. 73–74].

<sup>2</sup> В этом плане показательное исследование И. О. Радіонова «Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови» [31], в котором автор показала не только научные варианты осмысления американской образовательной системы, но и художественные, публицистические, которые не менее авторитетны, чем научные. Согласно И. Радионовой, американская философия образования – это комплекс научных, публицистических и художественных текстов, осмысляющие американскую систему образования и рекомендующие те или иные пути ее развития.

вне- и античеловеческим все, что способствует его отчуждению и самоотчуждению. Рассматривая философию образования, мы соприкасаемся с уже известными, долгое время разрабатываемыми в философии, социологии, психологии, педагогике и др. гуманитарных дисциплинах, мировоззренческими категориями: «жизнедеятельность человека», «существование общества» и «существование человека», «самосознание личности» и «самосознание общества», «системно-гуманитарное мышление» и т. п. Отсюда напрашивается вывод, что философия образования – это совокупность мировоззренческих теорий (идей), которые обуславливают методологию воспитания и обучения, а также формирование соответствующего типа личности. Исследования Я. Каменского, Ж.-Ж. Руссо, В. Джеймса, Л. Толстого, К. Ушинского, А. Макаренко, В. Сухомлинского и многих других признанных деятелей педагогики, были направлены не на исправление отдельных недостатков существующих систем образования, а на переоценку самой идеи про цели и задачи процессов воспитания и обучения, про пересмотр педагогической практики. Наиболее оригинальные педагогические идеи возникли не столько в результате анализа эмпирического опыта педагогики, сколько в результате творческих поисков общекультурной, философской, теоретической и логической фундаментальной основы формирования человека [29]. В основу педагогического процесса закладывалась новая мировоззренческая установка, новый тип личности, и в соответствии с этим менялась методика воспитания и обучения.

2. Прежде, чем перейти к рассмотрению стратегической цели философии образования, рассмотрим этимологию этого словосочетания. Как словосочетание «философия образования» состоит из двух емких, самодостаточных понятий: «философия» и «образование». Рассмотрим понятие «образование». Оказывается, «образование» (по В. Далю, «образованье») идет от глаголов «образовывать» и «образовать», т. е. «ображать, давать вид, образ; обтесывать или слагать, составляя нечто целое, отдельное». При этом «ображать», которое по Далю лежит в основе глаголов «образовывать» и «образовать» означает: «придавать чему образ, обделывать, выделять вещь, образ чего из сырья, отесывая или обихаживая припас иным способом».

Примерно через сто лет после издания «Толкового словаря живого великорусского языка» Владимира Даля, в «Словаре русского языка» С. Ожегова понятие «образование» представлено в двух значениях. В первом значении «образование» – это а) образовывать, -ся, что означает составить (-влять) собой, представить (-влять) собой или создать (-авать), организовывать; б) То, что образовалось из чего-нибудь. Во втором значении «образование» – это а) обучение, просвещение; б) совокупность знаний, полученных специальным обучением.

Как видим, «образование» по Ожегову утратило от более раннего «образованье» по Далю один важный аспект – *принудитель-*

ность. По Далю, «образование» – это принуждать, т. е. придавать, направлять, воздействовать, а уже у Ожегова этот аспект размыт. У него «образование» нечто собой совершающееся (образовать-ся, но как?), данное (образова-лось, но кем?).

За этим утраченным, на первый взгляд, незначительным аспектом, скрыто важное содержание. До революции в России и в западной Европе, в понятие «образование» вкладывалась *принудительная* передача культурных ценностей и традиций от поколения к поколению, в результате чего *формировалась* преемственность между поколениями. Одно поколение через «образование» передавало лучшее, устоявшееся следом идущему поколению. А вот после революции 1917 г., и это сразу отразилось на этимологических исследованиях, «образование» стало хоть и всеобщим, но в содержании более пассивным, инфантильным, само-собой-разумеющимся. Это уже накопление и совокупность знаний, но не *обязательность*, не *принуждение*. В советской образовательной системе «образование», с одной стороны, утратило индивидуальность, направленность на конкретное, «отдельное», с другой стороны, перестало быть *принудительным* в плане формирования в учениках социокультурной преемственности. «Образование» в послереволюционный период – это своеобразное наполнение учащихся определенным объемом информации, к тому же преподнесенное через идеологическую призму, это *информативность* и не более того.

3. Рассмотрим первое понятие словосочетания «философия образования» – «философия». «Фило» (phileo) – люблю и «София» (Sophia) – мудрость; любовь к мудрости. По Рене Декарту, слово «философия» обозначает «занятие мудростью и что под мудростью понимается не только благоразумие в делах, но также и совершенное знание всего, что может познать человек». У Владимира Даля философия – это «любомудрие, наука о достижении человеком мудрости, о познании истины и добра». В свою очередь, мудрость по Далю – это «свойство мудрого; премудрость, соединение истины и блага, высшая правда, слияние любви и истины, высшего состояния умственного и нравственного совершенства». Мудрый – «основанный на добре и истине; праведный, соединяющий в себе любовь и правду; в высшей степени разумный и благонамеренный».

В «Словаре русского языка» С. Ожегова философия – это «одна из форм общественного сознания – наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления». А мудрость представлена в двух значениях: а) мудрый: обладающий большим умом, основанный на знании, опыте; б) «глубокий ум, опирающийся на жизненный опыт».

В «Новейшем философском словаре» (справочное издание начала третьего тысячелетия), философия – это «особая форма познания мира, вырабатывающая систему знаний о фундаментальных принципах и основах человеческого бытия, о наиболее общих существенных характеристиках человеческого отношения к природе, обществу и духовной жизни во всех ее основных проявлениях».

То есть, снова мы отмечаем утрату в определении «философии» акта принуждения: «наука о *достижении* человеком мудрости». Понятие «философия» в послереволюционный период превращается в «одну из форм общественного сознания», в «особую форму познания мира». Она уже есть данность. Она присутствует. Но она не определяет и не направляет. Хотя, следует отметить, в третьем тысячелетии, после распада Советского Союза, мы видим возврат в определении философии к дореволюционным критериям: философия – это уже *вырабатывание* системы взглядов. А безличное и абстрактное «*вырабатывание*» гораздо ближе к конкретному и определенному «*достижению*».

4. Таким образом, как мы видим, в начале XX столетия в понятиях «философия» и «образование» был заложен акт принуждения: «философия» и «образование» *принуждали* кого-то к чему-то, совершали *направленное действие*. К концу XX столетия, принуждение было утрачено и данные научные дисциплины превратились в дисциплины статистические, пассивные, информативные, аккумулирующие в себе специализированную информацию.

В современной педагогической литературе не принято употреблять ставшее одиозным понятие «принуждение». Несмотря на то, что в практической деятельности ни один педагог не в состоянии обойтись без метода принуждения, теоретические работы, тем не менее, данный метод и само понятие «принуждение» обходят своим вниманием.

На мой взгляд, сложившаяся проблема связана с утерей традиции, прежде всего с русской педагогической практикой и теорией. Венцом этой многовековой традиции, на мой взгляд, выступает работа выдающегося русского философа Ивана Александровича Ильина (1883–1954) «О сопротивлении злу силою» [13]. В этом фундаментальном исследовании И. Ильин еще в начале XX столетия подытожил разницу в понятиях «заставление» и «насилие», а также показал безоговорочную пользу и даже необходимость первого понятия не только в педагогической деятельности, но и в повседневной жизни человека.

Согласно И. Ильина «заставление» – это «...такое *наложение воли на внутренний или внешний состав человека, которое обращается не к духовному видению и любовному приятию заставляемой души непосредственно, а пытается понудить ее или пресечь ее деятельность*» [13, с. 17]. По И. Ильину человек может заставлять как самого себя, так и других людей. Исходя из этого Ильин различает *психическое заставление* и *физическое заставление*<sup>2</sup>.

Анализируя психическое и физическое заставление, И. Ильин приходит к выводу, что «...было бы глубокой духовной ошибкой

<sup>1</sup> И. Ильин выделяет следующие виды «заставления»: *самопонуждение, самопринуждение, психическое понуждение, физическое понуждение и пресечение*.

<sup>2</sup> При этом И. Ильин считает, что правильно говорить не «физическое принуждение», а «физическое *понуждение*».

приравнять всякое *заставление* – *насилию* и придать центральное значение этому последнему термину» [13, с. 19–20]. Понятие «насилие» вызывает у Ильина самое негативное отношение. По этому поводу он высказывает безапелляционное суждение: «В самом слове «насилие» уже скрывается отрицательная оценка: «насилие» есть деяние произвольное, необоснованное, возмутительное; «насильник» есть человек, престаупающий рамки дозволенного, нападающий, притесняющий, – угнетатель и злодей. Против «насилия» надо протестовать, с ним надлежит бороться; во всяком случае, человек, подвергшийся насилию, есть обиженный, угнетенный, заслуживающий сочувствия и помощи. Одно применение этого ценностно и аффективно окрашенного термина вызывает в душе отрицательное напряжение и предвещает исследуемый вопрос в отрицательном смысле. Доказывать «допустимость» или «правомерность» насилия – значит доказывать «допустимость недопустимого» или «правомерность неправомерного»; реально, духовно и логически доказанное – тотчас же оказывается аффективно отвергнутым и жизненно спорным: неверный термин раздваивает душу и заслоняет ей очевидность» [13, с.20].

Именно по этой причине И.Ильин считает целесообразным сохранить термин «насилие» для обозначения всех случаев *«предсудительного заставления, исходящего из злой души или направляющего на зло; и установить другие термины для обозначения непредсудительного заставления, исходящего от доброжелательной души или поуждающего ко благу»* [13, с. 20].

5. В последние десятилетия в европейско-американской системе образования, а также в полуразрушенной советской системе образования, доставшейся странам СНГ после распада Советского Союза, проблема «принуждения» в системе образования вызывает острые дискуссии. Многие участники дискуссии указывают на несовместимость понятия «принуждение» в образовании с «демократией», как формой государственно-политического устройства общества. Известный американский социолог и психолог Эрих Фромм (1900–1980) написал фундаментальное исследование феномена «насилия» – крайней формы принуждения. Но при этом, хотелось бы подчеркнуть, что этимология понятия «демократия» напрямую связана с *властью* народа, *властью* большинства. А любая *власть* – это и есть принуждение в своих положительных и прогрессивных границах.

Тогда что же такое «философия» и «образование» как «принуждение»?

Первое, это *активность*. «Философия» и «образование» как принуждение – это *процесс, действие*, реализация внутренних потенций, вопрошание. Согласно представительнице российской философии Л. Микешиной образование складывается из двух встречных процессов: «...первый, по Гегелю, подъем индивида ко всеобщему опыту и знанию, поскольку человек *не бывает* от природы тем, чем он *должен быть*; второй – субъективизация всеобщего опыта и знания в уникально-единичных формах «Я» и самосозна-

ние» [28, с.229]. Это то, что увлекает, заставляет искать, думать, анализировать; что стимулирует работать над проблемой на грани физического и умственного истощения, боясь не успеть, опасаясь, что не хватит жизни, забывая о насущном, земном. Это грань между фанатизмом и реальностью, между счастьем и болью, между любовью и ненавистью; это беспокойство, надрыв, постоянная неудовлетворенность достигнутым.

Второе – это *направленность*. Это движение к чему-то определенному, заранее выбранному, намеченному. Происходит не просто накопление информации, усвоение открытых знаний, умений, навыков, а накопление информации определенной, необходимой для чего-то конкретного, намеченного, заранее продуманного и запланированного. Это, как у Даля, «давать вид, образ», направляя активность к выбранному, намеченному, представленному в мысленном образе. «Принуждение», как направленность, и для «философии», и для «образования», это стремление воплотить нечто в образе, довести начатое до *определенного* совершенства. Например, у Гегеля совершаемый в образовании подъем ко всеобщему – это подъем *над собой*, над своей природной сущностью в *определенную* сферу, в направленность – в сферу духа (см. об этом: [28]).

Третье, это *сознательная* деятельность. «Философия» и «образование» как принуждение – это заставление, понуждение себя во имя чего-то определенного, заранее запланированного. Наш мозг работает над этим, мы продумываем каждое действие, планируем его, анализируем каждый свой шаг. Мы осознаем то, чего хотим; делаем действие не просто ради самого акта движения, а мы совершаем действие во имя достижения конкретно поставленной цели. Философия – это *«достижение человеком мудрости»*. Образование – это *«придавать чему образ»*. Мы уже знаем, что хотим, мы делаем то, в чем хотим обнаружить себя, проявить и заявить о себе. При этом мы организуем не только себя, но и окружение, на которое направлен акт принуждения. Принуждение как сознательная деятельность – это организация собственного поведения (поступков) и поведения выбранного окружения.

Четвертое, это *дисциплина*. Принуждение в «философии» и «образовании» – это гарант порядка, исполнительности, дисциплины. Родоначальник немецкой классической философии Иммануил Кант (1724–1804) писал: «Дисциплина не дает человеку под влиянием его животных наклонностей уйти от его назначения, человечности. ...Дисциплина подчиняет человека законам человечности и заставляет его чувствовать власть законов» [17, с. 433]. У И. Ильина «настоящая дисциплина» – это, прежде всего, проявление *«внутренней свободы»*, т. е. духовного самообладания и самоуправления. Она принимается и поддерживается *добровольно и сознательно»* [13, с. 213]. И. Ильин считает, что труднейшая часть воспитания как раз и состоит в том, чтобы «укрепить в ребенке волю, способную к автономному самообладанию. Способность эту надо понимать не только в том смысле, чтобы душа умела *сдерживать и понуждать*

себя, но и в том смысле, чтобы это было ей *нетрудно*. Разнужданному человеку всякий запрет труден; дисциплинированному человеку всякая дисциплина легка: ибо, владея собой, он может уложить себя в любую благую и осмысленную форму. И только владеющий собою способен повелевать и другими. Вот почему русская пословица говорит: «Превысокое владительство – собою владеть» [13, с. 213].

Известный русский писатель и ученый-палеонтолог Иван Антонович Ефремов (1907–1972) прогнозируя общество будущего, писал: «Перед человеком нового общества встала неизбежная необходимость дисциплины желаний, воли и мысли. Этот путь воспитания ума и воли теперь так же обязателен для каждого из нас, как и воспитание тела. Изучение законов природы и общества, его экономики заменило личное желание на осмысленное знание. Когда мы говорим: «Хочу», – мы подразумеваем: «Знаю, что так можно». Еще тысячелетия тому назад древние эллины говорили: метрон – аристон, то есть самое высшее – это мера. И мы продолжаем говорить, что основа культуры – это понимание меры во всем».

Следует отметить, что необходимость использования «принуждения» в системе образования аргументировали и доказали в своих исследованиях не только педагоги-практики, но и философы, социологи и психологи. Особенно впечатлительны результаты педагогической деятельности А. Макаренко [26; 27], теоретические и практические исследования советских психологов П. Гальперина, А. Запорожца, Д. Эльконина, зарубежных психологов – А. Валлона и др., теоретические обоснования выдающегося русского философа И. Ильина [13], социолога Э. Фромма и др.

6. Таким образом, возвращаясь к первоисточкам «философии» и «образования», констатируем, что «философия образования» как предмет, это, прежде всего, *дисциплина принуждающая, направляющая, изначально планирующая свое воздействие, а также заранее представляющая тот конечный, идеальный образ, во имя которого и осуществляется планируемое воздействие, как на отдельного человека, так и на микро и макросоциальные группы*. «Философия образования», как предмет, это не просто статистическая аккумуляция знаний из философии и педагогики – это дисциплина, осуществляющая направленное действие на достижение мудрости в

<sup>1</sup> Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что мы ведем речь о принуждении не как о насилии, а как о «заставлении», «понуждении», как о педагогическом методе, который в ходе нескольких столетий показал свою эффективность. При этом, когда принуждение, особенно в системе образования, переходит в форму насилия над внутренним миром человека (ученика), то в действие незамедлительно должны вступать статьи уголовно-процессуального кодекса, призванные защитить внутренний мир каждого ученика от посягательства со стороны любого человека, в том числе родителей и представителей государственных институтов.

вопросе «придать чему образ», формирующая не просто личность, а *конкретную, соответствующую представляемому образу*.

Из определений Даля следует и другое, более масштабное понимание «философии образования». По Далю, философия как мудрость – это, «основанный на добре и истине», это «в высшей степени разумный и благонамеренный»; в свою очередь, образование – это «придать образ» не просто человеку, а поколению. Отсюда следует, что «философия образования» – это предмет, определяющий не только «образ» человека будущего, но и основы формирования человеческого поколений, обеспечивающий преемственность поколений и, соответственно, целостность цивилизации.

Таким образом, «философия образования» – это предмет, который, во-первых, на основе научно-философского знания формирует образ человека будущего; во-вторых, направляет подрастающие поколения к достижению этого образа; в-третьих, формирует преемственность между поколениями; и, наконец, четвертое, обеспечивает целостность эволюционирующей цивилизации.

7. Стратегическая цель философии образования – это становление планетарно-космического (творческо-гуманитарного) типа личности как целостного субъекта культуры [36]. Акцентирование на «космичности» личности, с одной стороны указывает на связь с философско-гуманистической традицией, согласно которой человек и Вселенная образуют единый мир, в котором человек (микрокосм) является отражением Вселенной (макркосма), с другой стороны, подчеркивает актуальность современных космологических концепций, пытающихся обосновать закономерное появление человека в материальном мире.

С современной научно-философской точки зрения некорректно рассматривать этапы формирования и развития личности, не учитывая закономерный характер появления человека в структуре Мироздания, потому что:

*во-первых*, влияние космоса на развитие жизни и цивилизации на Земле – это достоверно установленный научный факт. Академик Академии Медицинских наук СССР В. П. Казначеев (род. 1924) по этому поводу писал: «Земная сущность жизни таится в космических просторах. Противоречия человечества на Земле, его напряженность, прогресс, вероятность самоуничтожения могут быть поняты и успешно разрешены только на основе широкого понимания его антропокосмического значения» [16, с. 66];

*во-вторых*, без учета понимания закономерности своего появления в структуре Мироздания в значительной степени искажаются такие важные для человека ответы на вопросы: «о сущности человеческой жизни», «смысле человеческого существования», «о целях

<sup>1</sup> Классическими в этой области можно назвать работы А. Чижевского, В. Вернадского, И. Шкловского, Т. Оуэна, Д. Голдсмит, В. Казначеева и др.

человеческого бытия», «о происхождении жизни и человека», «о перспективах развития человеческого общества» и т. п.

*в-третьих*, в значительной степени суживается понимание масштабов деятельности человека и общества;

*в-четвертых*, ограничивая свои исследования масштабами Земли, человек изначально закладывает в свое *миро-восприятие* ошибочное представление, потому что все процессы и явления, происходящие на Земле – это лишь частный аспект процессов и явлений, происходящих в космосе и, отгораживаясь от всего внеземного, человек преувеличивает значимость земных явлений, создавая предпосылки для геоцентризма, антропоцентризма, биоцентризма и т. п.

Формирование планетарно-космического типа личности как целостного субъекта культуры, возможно только используя методологический аппарат и потенциальные возможности «философии образования» как гуманитарной дисциплины. Через философию «философия образования» заимствует наиболее передовые исследования космологии, физики, нейрофизиологии, психологии и других научных дисциплин, достижения которых философия отображает через призму сложившихся и наиболее актуальных мировоззренческих концепций, а через педагогику «философия образования» привлекает наиболее передовые методы воспитания и обучения, тем самым, воздействуя на формирующийся внутренний мир подрастающих поколений.

По мнению А. Запесоцкого и В. Борзенкова, именно классическая философия породила такие характеристики образования, как целенаправленность, рациональность и саморефлексия (то есть постоянные размышления о собственной роли, функциях, задачах), нормативность и воспроизводимость (что обеспечивается с помощью набора целей обучения и воспитания, методов, средств, принципов, закономерностей, набора предметов образовательных стандартов и т. д.) [12, с. 54]. Она же определила его основную функцию – воспроизводить определенный тип мышледеятельности, способ и границы понимания мира.

В. Таким образом, следует понимать, что образование (как и наука) в любом обществе выполняет две основные функции: когнитивные (познавательные-практические) и социальные. И если когнитивные функции в большей части универсальны, то социальные функции для каждого общества различны. С одной стороны, различие социальных функций образования – это необходимый культурный процесс, обеспечивающий идентификацию конкретного общества в культуре цивилизации, с другой стороны, разнообразие социальных функций системы образования без некой единой стратеги-

<sup>1</sup> У Б. Гершунского универсальность познавательных-практических функций образования заключается в формировании триады: Вера, Знание, Труд, с помощью которых человек открывает для себя смысл своей жизни. «Именно в этом — смысл образовательной деятельности, смысл обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития личности» — [10, с.553].

ческой линии приводит к разобщенности человеческого общества в масштабах Земли, к деструктивности внутри цивилизации как целостного организма. Системы образования, не объединенные стратегическими целями, в конечном итоге приводят к столкновению интересов и нетерпимости в обществе, милитаризации и вооруженным конфликтам. Поэтому одна из задач, стоящих перед философией образования, как *научной* дисциплиной, заключается в том, чтобы объединить социальные функции государственных систем образования, придать целостность и направленность цивилизации, при этом сохранить самобытность культуры народов, заселяющих нашу планету.

Кроме этого, философия образования отвечает на вопрос: каких ориентиров в ходе процесса образования человек хочет достигнуть – материальных или духовных, зачем необходим этот процесс, и нужен ли он вообще? Философия образования задействует свои методы и инструментарий, и в более убедительном свете преподносит всегда важную для системы образования дилемму: учиться, чтобы творить новое или чтобы уметь воссоздавать уже известное, открытое, традиционное. С точки зрения философии образования, стратегическая цель системы образования заключается в гармоничном соотношении и взаимодействии традиционных и инновационных технологий образования.

#### Библиографические ссылки

1. Александров И. А. Космический феномен человека: человек в антропном мире / И. А. Александров. – М. : АГАР, 199. – 432 с.
2. Алексеева В. И. К. Э. Циолковский: философия космизма / В. И. Алексеева. – М.: Самообразование, 2007. – 320 с.
3. Аллен Дж. Космические биосферы: Пер. с англ. / Дж. Аллен, М. Нельсон. – М.: Прогресс, 1991. – 128 с.
4. Американська філософія освіти очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. – Полтава: ПОІШО, 2005. – 281 с.
5. Астрономия и современная картина мира / Под ред. В. В. Казютинского. – М.: Изд-во Института Философии РАН, 1996. – 247 с.
6. Бех В. П. Человек и Вселенная: когнитивный анализ / В. П. Бех. – Запорожье: Просвета, 1999. – 148 с.

<sup>1</sup> Цивилизация, как целостный организм, рассмотрена в исследованиях украинского философа Владимира Павловича Беа. Он пишет: «...идея социального организма как раз и возникла для отражения в логической форме специфического планетарного явления, а именно: саморазвертывания социальной жизни или разумного живого вещества, которое сосуществует наряду с привычной белково-нуклеиновой жизнью или простым живым веществом» [6, с. 8].

7. **Буряк В. В.** Методологические указания к изучению дисциплины «Философия образования» / В. В. Буряк. – Симферополь: Изд-во ТНУ, 2002. – 19 с.
8. **Вернадский В. И.** Размышления натуралиста: в 2 кн. / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1975. – Кн. 1: Пространство и время в неживой и живой природе. – 175 с.
9. **Вернадский В. И.** Размышления натуралиста: в 2 кн. / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1977. – Кн. 2: Научная мысль как планетарное явление. – 191 с.
10. **Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
11. **Гусинский Э. Н.** Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Логос, 2000. – 224 с.
12. **Запесоцкий А. С.** Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
13. **Ильин И. А.** Путь к очевидности / И. А. Ильин. – М.: Республика, 1993. – 430 с.
14. **Иноземцев В. Л.** Расколота цивилизация: Научное издание / В. Л. Иноземцев. – М.: Academia; Наука, 1999. – 724 с.
15. **Казначеев В. П.** Учение В.И.Вернадского о биосфере и ноосфере / В. П. Казначеев. – Новосибирск: Наука. Сиб. отделение, 1989. – 248 с.
16. **Казначеев В. П.** Космопланетарный феномен человека: Проблемы комплексного изучения / В. П. Казначеев, Е. А. Спирин. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – 304 с.
17. **Кант И.** О педагогике // Кондрашин И. И. Истины бытия в зеркале сознания. – М.: МЗ Пресс, 2001. – С. 432–441.
18. **Кассирер Э.** Избранное: Индивид и космос / Эрнст Кассирер. – М.; СПб.: Университетская книга, 2000. – 654 с.
19. **Клепко С. Ф.** Философия освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.
20. **Клепко С. Ф.** Конспекти з філософії освіти / С. Ф. Клепко. – Полтава: ПОППО, 2007. – 424 с.
21. **Коменский Я.** Педагогическое наследие / Я. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
22. **Кононенко П. П.** Освіта ХХІ століття: філософія рідності / П. П. Кононенко, Т. П. Кононенко. – К.: АртЕк, 2001. – 240 с.
23. **Кремень В. Г.** Философия людиноцентризма в стратегиях освітнього простору / Василь Григорович Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
24. **Кумарин В. В.** Аксиомы Песталоцци и психология с краткой хрестоматией / В. В. Кумарин. – М.: Престижное воспитание, 2001. – 92 с.
25. **Лутай В. С.** Философия сучасної освіти: Навчальний посібник / В. С. Лутай. – К.: Центр «Магістр-S» Творчої спільки вчителів України, 1996. – 256 с.
26. **Макаренко А.** Педагогическая поэма / А. Макаренко. – К.: Веселка, 1986. – 604 с.

27. **Макаренко А.** Флаги на башнях / А. Макаренко. – М.: Правда, 1983. – 480 с.
28. **Микешина Л. А.** Философия познания. Полемические главы / Л. А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 624 с.
29. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: Монографія – К.: Педагогічна думка, 2007. – 257 с.
30. **Пищулин Н. П.** Философия образования / Н. П. Пищулин, Ю. А. Огородников. – М.: Центр инноваций в педагогике/ Москкомобразование/ МГПУ, 1999. – 234 с.
31. **Радіонова І. О.** Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови / І. О. Радіонова. – Харків: ХДПУ, 2000. – 208 с.
32. **Семенова С. Г.** Паломник в будущее. Пьер Тейяр де Шарден / С. Г. Семенова. – СПб.: Русская христианская гуманитарная академия, 2009. – 672 с.
33. **Тейяр де Шарден П.** Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
34. **Федоров Н. Ф.** Сочинения / Н. Ф. Федоров. – М.: Мысль, 1982. – 711 с.
35. **Цехмістрова Г. С.** Вища освіта і Болонський процес. / Галина Степанівна Цехмістрова / Навч. Посібн. – К.: КУТЕП, 2007. – 226 с.
36. **Черепанова С. А.** «Людина культури у творчому синтезі філософії освіти та мистецтва: перспективи ХХІ століття» / С. А. Черепанова // Гуманітарні науки. – К., 2001. – С. 34–52.
37. **Чижевський А. Л.** Земное эхо солнечных бурь / А. Л. Чижевский. – М.: Мысль, 1976. – 367 с.

Надійшла до редколегії 18.01.11

УДК 1(091)

**В. В. Белоусова**

*Вармінсько-мазурський університет (г. Ольштын, Польща)*

### НЕТРАДИЦИОННАЯ СВЯЗЬ ЛИТЕРАТУРЫ И ФИЛОСОФИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Н. ГОГОЛЯ

Проведена спроба розгляду художньої думки М. Гоголя як метонімічно зашифрованого внутрішнього діалогу-виклику, діалогу-дуелі з філософом П. Чаадаєвим та філософією як формою творчості. Такий діалог визначається як нетрадиційний зв'язок літератури та філософії.

**Ключові слова:** художня література, філософія, творчість, діалог.

Сделана попытка рассмотрения художественной мысли Н. Гоголя как метонимически зашифрованного внутреннего диалога-вызова, диалога-