

Беляева Людмила Александровна,

доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: belyaeva@uspu.ru.

Летягин Леонид Иванович,

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: let52@mail.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИДЕОЛОГИЯ: ВЗАИМОСВЯЗИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: наука; теория; идеология; политические и «неполитические идеологии».

АННОТАЦИЯ. На основе анализа радикальных изменений, происходящих в науке, включая ее социально-гуманитарный сегмент, связанных с переходом от «классического» к «постнеклассическому» этапу, рассматриваются проблемы взаимоотношения науки и идеологии и, в рамках этого анализа, – связи и отношения педагогических теорий и возникающих на их основе педагогических идеологий.

Belyaeva Ludmila Aleksandrovna,

Doctor of Philosophy, Professor, Head of Department of Philosophy; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Letyagin Leonid Ivanovich,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PEDAGOGICAL THEORY AND PEDAGOGICAL IDEOLOGY: INTERRELATION AND INTERACTION

KEY WORDS: science; theory; ideology; political and non-political ideologies.

ABSTRACT. The article dwells on the problems of interrelationship of science and ideology on the basis of analysis of radical changes that take place in science in general and its humanitarian segment in particular. These changes are connected with the transition from the “classical” to “post-non-classical” stage of development. The relations between pedagogical theories and ideology stand in the center of attention of the authors.

Современный этап развития науки отражает те фундаментальные революционные изменения, которые претерпевает она сама и все основные аспекты ее понимания: 1) как системы знаний о природе и обществе; 2) познавательной деятельности — ее целей, принципов, средств, регуляторов; 3) социального института, выполняющего определенные функции в социуме, что является одним из важнейших условий функционирования и развития общества.

При этом, несмотря на разнообразие точек зрения на происходящие процессы, затрагивающие собственно сферу научного знания, речь идет об общем в понимании и оценке сегодняшнего этапа развития науки как продолжающегося перехода от ее классической стадии существования «через» неклассическую к «постнеклассической».

Указанный переход, занимающий достаточно длительный исторический период, представляет собой последовательное изменение типов рациональности, критериями отличия которых, как убедительно показал В. С. Степин, выступают особенности: 1) системной организации исследуемых объектов и типов картины мира; 2) средств и операций деятельности, представленных идеалами и нормами науки; 3) ценностно-целевых ориентаций субъекта деятельности и рефлексии над ними, выраженных в спе-

цифике философско-мировоззренческих оснований науки [см.: 7 с. 249–251].

В «классической» науке объект познания относительно «прост», доступен, нагляден, очевиден. Поэтому основными принципами методологии построения его истинной (научной) теории являются: 1) обобщение опытных фактов об этом объекте; 2) подтверждаемость теоретических положений эмпирическим путем; 3) наглядность ее (теории) фундаментальных постулатов; 4) исключение субъективных оценок, предпочтений и других влияний субъекта познания из самого процесса познания («суверенность разума»).

Неукоснительное и целенаправленное соблюдение этих методологических требований и было условием получения «абсолютно истинной картины мира и теорий, точно и однозначно соответствующих объекту. Полагалось, что из двух альтернативных теоретических описаний одной и той же области опыта истинным может быть только одно» [7, с. 279].

Новый «неклассический» этап рефлексии над научным познанием, охватывающий период с конца XIX в. до середины XX в., связанный с открытиями в естествознании, объектом которого стали процессы, происходящие в микромире, привел к изменениям в понимании эпистемологических

требований к получению и оформлению истинного знания, т. е. к смене научной парадигмы.

Если кратко сформулировать ее суть, то она заключалась в признании периферийности таких принципов истинности, как наглядность и эмпирическая проверяемость теоретических положений и, самое главное, того, что между познающим разумом и объектом его познания существует «посредник» – человеческая деятельность.

С этих позиций научный разум теряет свою суверенность и предстает как разум, детерминированный культурой, содержанием которой являются, помимо предшествующего теоретического знания, различного рода нормы, ценности, мировоззренческие установки, представляющие собой конкретно-историческое и иерархическое системное единство.

Это означало переход к пониманию научного знания и его результатов как открытой, изменчивой системы, при этом главной особенностью получаемой научной «картины» оказывается *плюралистичность истинных утверждений*.

Начатый «неклассической» наукой транзит от кумулятивной ее модели, как постоянного приращения истинных знаний к пониманию ее как системы *вероятностно-ценностного* знания, находит свое дальнейшее развитие в формировании «*постнеклассической*» стадии науки, на которой особенностью рефлексии над объектом и способами его познания является то *приоритетное значение*, которое придается социокультурной детерминации научной деятельности и научного знания.

Тем самым в качестве требования и критерия истинности знания и «научности» методологии его «получения» считается соотношение характеристик получаемых знаний об объекте не только с особенностями средств и операций деятельности, но и с ее ценностно-целевыми структурами. Причем эксплицируется тесная связь внутринаучных целей с вненаучными социальными ценностями и целями, а мерой истинности знания оказывается степень его *адаптивности* к общественным потребностям, интересам, его способности решать *практические задачи*.

Это закономерно приводит к изменению представлений о критерии истинности (ложности) тех или иных теоретических утверждений или теорий в целом – истинным оказывается то, что в данном интервале является ценным, т. е. благом. Именно поэтому развитие «постнеклассической» науки предполагает преодоление тех принципиальных и полярных в «классической» и в менее «жесткой» «неклассической нау-

ке» демаркаций, разделявших и противопоставлявших ценность и знание.

«Постнеклассическая» рациональность начинает рассматривать не только научные знания с точки зрения их прагматической ценности, но *сами эти ценности как форму знания*, что закономерно воспроизводится в социально-гуманитарной эпистемологии.

В современной ситуации «постнеклассической» научной парадигмы обусловленность социальной теории социокультурными факторами не только признается, но считается одним из главных признаков истинного знания.

Достаточно определенно об этом высказывается Х.-Г. Гадамер, когда, рассматривая эпистемологию исторического познания, пишет, что это «означает не принижение исторического познания, но момент истины. Обусловленность даже может мыслиться как необходимый составной элемент истины, если человек не хочет оказаться заложником этой самой обусловленности. Здесь должно считаться как раз «научным» – разрушить фантом истины, оторванной от места нахождения познающего» [4, с. 10].

Если процесс перехода от «классических» форм организации научной рефлексии к стадии «постнеклассической» затрагивает все сегменты науки, то он не мог не оказать существенного влияния на теорию идеологии, которая в точном соответствии с революционными фундаментальными процессами, происходящими в науке, претерпевает не менее серьезные и глубокие изменения.

Кратко они могут быть рассмотрены в единстве трех последовательных этапов: 1) «классического, представленного французским Просвещением (А. Дестют де Траси, Этьен де Кондильяк и др.), где идеология понимается как форма и метод познания тождественный науке, причем идеология как «наука об идеях» включается в качестве раздела в зоологию; 2) «неклассического», в рамках которого она наделяется качествами и свойствами «заблуждения», «иллюзии», «фантастического отражения действительности», абсолютно противостоящего, как «умозрительного», нормативного знания и абстрактного метода его получения – истинному (научному) знанию и его методологии, что наиболее четко прослеживается в «раннем марксизме»; 3) «постнеклассического» этапа развития марксистской теории, начатом Г. Плехановым, а затем продолженном трудами В. Ленина, в которых отождествляются «марксистская наука» и идеология.

Что же касается современного этапа, то его суть заключается в «реабилитации» самого понятия идеологии в ее нейтрально-позитивной функционально-технологической редакции, включая осознание необходимости преодоления отождествления идеологии исключительно с политической формой ее существования. Она начинает рассматриваться в качестве «системы взглядов, идей (концепций, программ), возникающих на основе конкретно-исторической социальной теории, в которых абсолютизируются (сакрализируются) интересы, ценности, смыслы определенной социальной группы (института) в качестве «предельных», «конечных» (общечеловеческих), дается представление об «идеальном» проекте устройства будущего общества (государства), об императивной необходимости его практической реализации, о путях, средствах этой реализации» [6, с. 172].

Тем самым в рамках этого этапа признается наличие тесных связей науки и идеологии как различающихся форм знания, единства истины и заблуждения, где мерой этого единства и критерием истинности оказывается их: а) функциональность, посредством которой снимается проблема различий между идеологией и наукой, что в свою очередь приводит к отказу от приоритетности эпистемологического формата анализа науки; б) *прикладная ценность* в репрезентации и реализации «общего блага», «общечеловеческих ценностей».

Но обоснование истинности научных знаний их прикладным характером, направленно к решению общечеловеческих глобальных проблем само может оказаться предметом манипулятивного воздействия, в ходе которого в разряд этих проблем целенаправленно включаются те, которые считаются «полезными» здесь, сейчас или в более или менее отдаленной перспективе, что означает использование авторитета науки в обеспечении реализации какого-либо «проекта», позиционируемого соответствующим общечеловеческим ценностям, целям «прогресса».

«В насквозь организованном обществе, — подчеркивает Х.-Г. Гадамер, — каждая группа интересов разворачивается по мере ее экономической и социальной власти. И научное исследование она оценивает также согласно тому, в какой мере его результаты будут полезны или вредны ее собственной власти. В этом отношении любое исследование должно опасаться за свою свободу, и любой естествоиспытатель знает, что его открытия с трудом могут добиться признания, если они невыгодны господствующим интересам» [4, с. 11].

В применении к социальным теориям их статус как научного (истинного) знания оказывается зависимым от таких переменных, как: 1) время существования; 2) масштаб распространения; 3) количество сторонников; 4) мера влияния на формирование мировоззрения индивидов, групп и их поведение; 5) степень адаптивности к «заданным» социальным, в том числе — к политическим целям.

Все вышесказанное имеет прямое отношение и к педагогическим теориям и возникающим на их основе педагогическим идеологиям, развитие и функционирование которых подчиняется общим закономерностям формирования и воспроизведения идеологии.

Этап первый — этап философской рефлексии «картины мира» и методологии познания, в рамках которого главными вопросами являются: 1) о том, что такое бытие и его основные структурные элементы (уровни); 2) о причинах (детерминантах) его стабильности и изменчивости; 3) о возможности и условиях познания закономерностей функционирования и развития природы, общества и сознания.

Это закономерный этап в развитии познания, связанный с накоплением определенной совокупности знаний, когда становится возможным и необходимым понять природный, социальный и «духовный» мир во всей его системности и целостности.

Следующий этап — это этап социально-философской рефлексии. Предметом его интереса является познание: 1) причин появления человека и общества; 2) основных детерминант их функционирования и развития и перспектив (целей) существования; 3) «родовой сущности» человека, соотношения материального и духовного, рационального и иррационального в его поведении и мотивах этого поведения; 4) происхождения и природы основных ценностей и смыслов человеческого существования.

Соответственно, поскольку социальная философия представляет собой «совокупность философий», постольку субстанциальными для педагогической философии (философии образования) как элемента этой совокупности являются следующие вопросы: 1) что составляет «педагогическую реальность» (педагогический процесс), в какой мере она и ее законы объективны; 2) познаваема ли она, и если познаваема, то какие методы являются приоритетными для ее научного познания; 3) что такое образование и воспитание, их основные цели и задачи; 4) каково их место, связи и отношения с другими формами культуры и способами (средствами) ее трансляции (мораль, право, религия, наука и т. д.), а также отличия от

них; 5) в чем заключаются ценности образования (воспитания), какие из них являются приоритетными, существует ли «идеал образованности», и если существует, то в чем он, каковы его основные показатели; 6) какой ценностью является образование — государственной, общественной или личностной?

Поиск ответов на эти вопросы и составляют суть педагогической теории как науки о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека, как системы «научных знаний о педагогических процессах, явлениях, представленных в форме педагогических идей, закономерностей, принципов и понятий, позволяющих целостно описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие и саморазвитие педагогических процессов и явлений» [3, с. 75], а предлагаемые версии ответов и образуют разнообразие педагогических теорий.

Они, как и другие социальные (правовые, политические, экономические и др.) теории, носят нормативный характер, то есть, основываясь на принципиальных положениях той или иной социально-философской рефлексии природы человека и общества, адаптируя и редуцируя ценность того или иного образовательного «проекта» к ценностям «общего» (общечеловеческого) блага (пользы) как реально достижимого, апологизируя (сакрализируя) именно «свое» понимание содержания, целей и функций образования в качестве единственно истинных, осуществляют перевод педагогического нормативно-должного в императивно-должное и начинают свое существование в форме *педагогических идеологий*.

Формирование же и функционирование последних предполагает создание своих «проектов», содержанием которых является свое видение педагогической реальности, тот или иной вариант ее изменения (сохранения), причем эти проекты, те смыслы и значения, которые содержатся в них, «служат поддержке отношений доминирования», что, собственно, и является важнейшей функцией идеологии.

Но такого рода доминирование вовсе не сводится к политической форме своего существования как единственной и приоритетной.

Подтверждением существования «неполитических» педагогических идеологий может служить классификация причин научных конфликтов, предложенная Н. Г. Баранец, А. Б. Верёвкиным и Л. Г. Савиной, подразделяющих данные причины на: а) концептуальные, б) статусные, в) личностные [1, с. 115], причем первые два пунк-

та достаточно определенно коррелируют с мотивами доминирования, но не политического, а теоретического и доктринального.

В то же время, выделяя такой вид конфликта, как идеологический, указанные авторы рассматривают его наряду с теоретическим и доктринальным видом его (конфликта) концептуальной формы и полагают, что такого рода конфликт, существуя в науке в «неполитической форме», может, тем не менее, перейти в «политическую» форму. Это происходит тогда, когда в него вмешивается такой политический субъект, как государство или партия, участвующая в борьбе за власть или осуществляющая ее. В этом случае данные субъекты начинают выполнять роль «конечного» и «высшего» арбитра, к которым апеллируют теоретики-идеологи в реализации своих мотивов, которые перестают носить научный характер, чем политизируется форма идеологического (концептуального и доктринального) конфликта.

Политизация педагогической идеологии проявляется в изменении эпистемологического и аксиологического форматов той теории, на основе которой она (идеология) возникает: из сферы научно-теоретической деятельности, целью которой является достижение истины, теория переносится в сферу реализации тех или иных задач, связанных с борьбой за государственную власть, возможностью участия в ней и использованием ее в определенных групповых интересах.

Политическая власть и заинтересованные в участии (сохранении и изменении) и использовании ее субъекты отнюдь не безразличны к определенному, соответствующему их политическим целям педагогическому «проекту», его содержанию, структуре, форме, целям и средствам, приоритетным ценностям.

Поэтому субъекты политики целенаправленно выбирают то из теоретического арсенала педагогики, что наиболее соответствует тем политическим программам, которые реализуются в политике или планируются к реализации. В этом случае конкуренция между педагогическими идеологиями из «неполитической» сферы переносится в сферу политическую, а педагогическая идеология, как мы уже сказали, приобретает статус одного из элементов (сегментов) политической идеологии и соответствующего политического проекта и программы.

Тем самым, что вполне закономерно, национальный образовательный «идеал» и соответствующий «проект» целенаправленно представляются как отвечающие требованиям общественного прогресса, «нуждам страны», приоритетным общецивилизационным (общечеловеческим) ценностям, при-

обретают политическую форму, т. е. форму политической идеологии и политической практики.

Это чревато деформацией целей педагогики как «искусства делать людей нравственными» (Гегель) и такое реформирование учебных программ, в ходе которого, если речь идет о современной России, осуществляется резкое сокращение преподавания ряда дисциплин — истории, философии, культурологии, этики, эстетики, религиоведения и др.

Рыночная ангажированность образования, его коммерциализация, что подается как «веяние» и «требование времени», связанных с процессами глобализации, несут с собой и еще одну опасность — опасность утраты национальной идентичности, сохранение которой и является одной из важнейших целей образования, осуществляемой, в том числе, посредством преподавания и изучения таких дисциплин, как национальная география, национальная литература, национальный язык, история, культура и т. д.

На это обращает внимание Л. А. Беляева, критикуя российскую образовательную политику, приоритетными ценностями которой являются унификация, технологизация и прагматизация образования, что, по ее мнению, наносит вред в плане воссоздания и развития собственной культурной идентичности, принципов общечеловеческой и национальной нравственности. Они, по мнению исследователя, *целенаправленно* «заменяются» ценностями и смыслами «общества потребления, где реально только обладание материальными благами, где удовлетворение утилитарных потребностей значимее, чем стремление к человеческим духовным ценностям» [2, с. 98].

Экспроприация политической идеологией идеологии педагогической приводит к деструкции смысла и ценности научных исследований и, либо к самостоятельной выработке и реализации государством (партией) политики в области образования путем «волевых» решений, инструктивных предписаний и некритического использования «зарубежного опыта», либо к методологии «проб» и «ошибок» и отсутствию внятных *стратегических* образовательных целей, подмене их декларациями о «единстве интересов государства и человека» как выражения и реализации общечеловеческих ценностей и смыслов.

Об этом пишет А. А. Гусейнов в своей известной статье «Кто рулит образованием?», подчеркивая, что «образование живет, раз-

вивается по своим собственным законам, степень объективности и строгости которых делает всякое внешнее, произвольное, несистемное воздействие непродуктивным. Подобного рода (таковым является всякое воздействие, которое преследует иные цели, помимо образования, — имущественные, финансовые, военные, партийно-политические и т. п.) воздействие, если оно будет очень сильным, может разрушить систему образования, но оно не может сделать ее лучше» [5, с. 226–227].

Отсюда следует, что образованием должны заниматься теоретики и практики, работающие в этой сфере, для кого эта деятельность является смыслом и способом существования, а не «политические реформаторы», в роли которых выступают «своего рода специалисты-универсалы, которые позавчера реформировали железные дороги, вчера ЖКХ, а сегодня берутся за образование. Тому, кто хочет сделать что-то хорошее для образования, необходимо исходить из философии самого образования, его логики и этики» [5, с. 222].

В этом смысле очень характерны различного рода попытки объяснить необходимость реформ российской науки неким «отставанием» ее от Запада, в то время как рабочим языком подавляющего большинства международных конференций и симпозиумов по естественным наукам является русский язык, а в знаменитой Силиконовой долине он распространен наравне с английским. Многие ученые работают вне России не в силу патриотического нигилизма, а потому, что отсутствуют нормальные условия для полноценных исследований, в то время как резко усиливается процесс смещения научно-теоретического интереса в сторону политической конъюнктуры, что, в частности, проявляется и в принявшем массовый характер использовании незаконного присвоения ученых степеней и званий в целях продвижения как по государственной службе, так и повышения своих статусных позиций в партиях и общественных движениях.

Таким образом, следует признать, что современная российская политика в области образования не только не коррелирует с педагогической наукой и педагогической идеологией, но скорее педагогика в ее теоретическом и, самое главное, в практическом аспекте оказывается в роли «заложницы» политических интересов. Это чревато аномией и потерей ею своего научно-теоретического статуса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранец Н. Г., Верёвкин А. Б., Савинова Л. Г. О причинах научных конфликтов // Власть. 2012. № 4.
2. Беляева Л. А. Модернизация идеологии современного российского образования // Цивилизаци-

онные перемены в России: сборник статей по материалам научно-практической конференции «Цивилизационные перемены в России». Екатеринбург: УГЛТУ, 2012.

3. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006.

4. Гадамер Х.-Г. Истина в науках о духе // Топос. 2000. № 1.

5. Гусейнов А. А. Кто рулит образованием? // Этика образования. Ведомости. Вып. 26. Тюмень : НИИ ПЭ, 2005.

6. Лелягин Л. И. Философия идеологии. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014.

7. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения/ В. С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб. : Мирь, 2009.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доцент Л. И Забара