

DOI: 10.20913/2618-7515-2024-4-4

УДК 37.01:168.1

Оригинальная статья

И всё же, что такое философия образования? (Некоторые соображения, касающиеся определений)

Д. В. Рахинский

*Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого
Красноярский государственный аграрный университет
Сибирский федеральный университет
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: siridar@mail.ru*

В. В. Минеев

*Красноярский государственный педагогический университет
имени В. П. Астафьева
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: vvmineyev@mail.ru*

С. П. Штумпф

*Красноярский государственный педагогический университет
имени В. П. Астафьева
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: stumpf@kspu.ru*

М. П. Яценко

*Сибирский федеральный университет
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: mikhailyatzenko@yandex.ru*

Н. Н. Равочкин

*Кузбасский государственный аграрный университет имени В. Н. Полецкого
Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева
Кемерово, Российская Федерация
nickravochkin@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена рассмотрению существующих способов понимания философии образования как самостоятельной отрасли знания. Обсуждается круг специфических проблем философии образования. Анализируется соотношение социально-философских, эпистемологических, этических и аксиологических ориентиров в развитии философии образования. *Постановка задачи.* Авторы предпринимают попытку системного представления философии образования как условно выделяемой сферы, включающей в себя как изучение философских и методологических проблем отдельных наук и практических отраслей (педагогика, дидактика, методика, дизайн образовательных курсов, управление образовательными организациями и т.д.), так и рефлексию социальных и общемировоззренческих проблем, возникающих в связи с вопросами образования. *Методика и методология исследования.* В ходе исследования авторами использовались методы концептуального анализа, сравнения и содержательного сопоставления рассматриваемых определений, критически рефлексировались различные позиции относительно понимания предмета и специфики философии образования, представленные в отечественной и зарубежной литературе. *Результаты исследования.* Осуществленное исследование позволило авторам прийти к заключению о том, что существует несколько стратегий конституирования философии образования как дисциплины. Первая из них – это обобщение под наименованием «философия образования» любых опытов философского осмысления проблематики, прямо или косвенно касающейся воспитания, обучения и образования человека. Вторая стратегия – это формирование сферы философии образования путем включения

в нее всех исследований общих и методологических проблем наук об образовании. Третья стратегия заключается во включении образовательных вопросов в более широкую философскую перспективу *Выводы*. Многообразие способов понимания философии образования соответствует множество способов исследовательской активности. Важным является то обстоятельство, что использованию конкретного определения философии образования сопутствует и возникновение обязательств, касающихся идентификации и оценки собственных исследовательских результатов.

Ключевые слова: социальная философия, философия образования, эпистемология, дефиниция, педагогика, функции философии

Для цитирования: Рахинский Д. В., Минеев В. В., Штумпф С. П., Яценко М. П., Равочкин Н. Н. И всё же, что такое философия образования? (Некоторые соображения, касающиеся определений) // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, №4. С. 585–594. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-4-4>

DOI: 10.20913/2618-7515-2024-4-4
Full Article

And yet, what is philosophy of education? (Some considerations regarding definitions)

Rakhinsky, D. V.

*Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University
Krasnoyarsk State Agrarian University
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: siridar@mail.ru*

Mineev, V. V.

*Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V.P. Astafyev
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: vvmineyev@mail.ru*

Shtumpf, S. P.

*Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V.P. Astafyev
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: stumpf@kspu.ru*

Yatsenko, M. P.

*Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: mikhailyatzenko@yandex.ru*

Ravochkin, N. N.

*Kuzbass State Agrarian University named after V.N. Poletskov;
T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University
Kemerovo, Russian Federation
nickravochkin@mail.ru*

Abstract. Introduction. The article is devoted to the consideration of available ways of understanding the philosophy of education as an independent branch of knowledge. The authors discuss a range of specific problems in the philosophy of education. They analyze the relationship between socio-philosophical, epistemological, ethical and axiological guidelines in the development of philosophy of education. *Purpose setting.* The authors make an attempt to systematically present the philosophy of education as a conditionally distinguished sphere, which includes both the study of philosophical and methodological problems of some sciences and practical branches (pedagogy, didactics, methodology, design of educational courses, management of educational organizations, etc.), and reflection social and worldview problems arising in

connection with educational issues. *Methodology and methods of the study.* During the study, the authors used methods of conceptual analysis, comparison and meaningful juxtaposition of the definitions under consideration, critically reflected on various positions regarding the understanding of the subject and the specifics of the philosophy of education, presented in domestic and foreign literature. *Results.* The research carried out allowed the authors to conclude that there are several strategies for constituting the philosophy of education as a discipline. The first of them is a generalization under the name «philosophy of education» of any experiences of philosophical understanding of issues that directly or indirectly relate to the upbringing, training and education of a person. The second strategy is to shape the field of philosophy of education by including within it all research into the general and methodological problems of the educational sciences. The third strategy is to integrate educational issues into a broader philosophical perspective. *Conclusion.* The variety of ways to understand the philosophy of education corresponds to the variety of ways of research activity. It is important that the use of a specific definition of philosophy of education is accompanied by the emergence of obligations regarding the identification and evaluation of one's own research results

Keywords: social philosophy, philosophy of education, epistemology, definition, pedagogics, functions of philosophy

Citation: Rakhinsky, D. V., Mineev, V. V., Shtumpf, S. P., Yatsenko, M. P., Ravochkin, N. N. [And yet, what is philosophy of education? (Some considerations regarding definitions)]. *Professional education in the modern world*, 2024, vol. 14, no. 4, pp. 585–594. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-4-4>

Введение. Тезис о том, что философия образования представляет собой *относительно самостоятельную* отрасль исследований [1, с. 109], не вызывает сомнения у большинства авторов, касающихся тематически связанных вопросов. Но что представляет собой философия образования как самостоятельная отрасль, в каком смысле ее автономия может быть охарактеризована как относительная, от каких дисциплин зависит ее развитие и в чем выражается эта зависимость? Решения данных вопросов находят свое выражение в существующих определениях философии образования. Рассмотрим некоторые из них:

- форма актуализации образовательной проблематики, общая рефлексия образовательной сферы [2, с. 36];
- раздел практической философии, изучающий природу и цели образования, а равно и философские проблемы, порождаемые теорией и практикой образования [3];
- философские основания разработки и совершенствования учебных программ [4, р. 258];
- совокупность механизмов и принципов трансляции культурного содержания [5, с. 7];
- сфера аналитики концептуального содержания обсуждений образовательной реальности [6, р. 3];
- совокупность дисциплинарно определенных (этических, логических, метафизических и т. д.) и внедисциплинарных способов представления общих вопросов образования [7, р. 179].

Каждое из представленных определений указывает на самостоятельный путь формирования представлений о философии образования и ее специфическом содержании, методах, положении в системе философских и образовательных дисциплин. Но можем ли мы прийти к какому-либо смысловому единообразию в обсуждении предметного поля философии образования? Вероят-

нее всего, сделать это путем выявления «наиболее правильного» определения из многообразия возможных не получится. Но стоит предположить, что могут быть выявлены и категоризованы способы определения, между которыми, в свою очередь, возможно установление соотношения и взаимосвязи.

Тривиальным представляется путь определения философии образования посредством отнесения к ее сфере всех возникающих в связи с образованием как явлением культуры и жизни социума проблем, с точки зрения своей специфики относящихся к ведению философских дисциплин. Легко свести вопрос о действительной связи философии с некоей отраслью знания или практики, указав на наличие групп вопросов онтологического, аксиологического, этического, эстетического и другого характера, которые в силу устоявшейся терминологии называются философскими (в литературе встречаются такие определения философии техники [8, с. 95], философии права [9, с. 50] и т. д.). Гораздо более значимыми являются поиск и классификация отдельных содержательных направлений философской рефлексии таковых отраслей: их анализ ценен для понимания прикладной значимости философского знания, равно как и для формирования обоснованных суждений о его возможностях.

Постановка задачи. Настоящее рассмотрение имеет преимущественно обзорно-критический характер, в нем представлена попытка обобщения существующих способов определения философии образования с их дальнейшим соотношением. Предполагается, что существует несколько стратегий формирования представлений о философии образования, ее предмете, методах и целях. Обсуждение этих стратегий и самого вопроса об определении философии образования имеет значение

для оценки и осмысления тех исследовательских результатов, которые формируются в данной отрасли философского знания. Возможность понимания отношения философии образования к наукам об образовании, а также соотнесения включенных в ее поле философских дисциплин и направлений, обусловлена принятием общего, отчасти даже схематического, но все же необходимого представления об ее ключевых особенностях. В качестве отправной точки рассмотрения мы можем выделить установку, согласно которой нельзя исключать возможности существования нескольких путей последовательного и целостного формирования философии образования.

Методика и методика исследования. Методы, использованные в ходе осуществления представленного в статье исследования, – содержательный анализ работ отечественных и зарубежных философов образования, концептуальный анализ, герменевтические методы, компаративный анализ отдельных концепций философии образования, подходов к ее определению и соотнесению с другими дисциплинами и областями знания. Ключевая цель рассмотрения – выявление и классификация общих способов конституирования философии образования; иными словами, формирование представлений о том, какими путями может осуществляться философская рефлексия образования и в чем заключается их самостоятельное значение. Этот вопрос предполагает не только оценку качественной специфики реализующихся форм философской рефлексии, но и осмысление их значения для развития и функционирования образования как явления культуры и феномена социальной сферы.

Результаты. Попытки типологизации путей развития философской рефлексии образования неоднократно предпринимались и в отечественной, и в зарубежной литературе, посвященной данной проблематике. В частности, В.М. Розин вводит следующее разграничение: существует два типа исследований в сфере философии образования – функционально-типологические (анализ различного типа связей (социокультурных, концептуальных и т.д.), возникающих между философскими и педагогическими взглядами) и историко-философские (анализ идей мыслителей прошлого, оказавших влияние на становление и развитие теории и практики образования) [10, с. 61]. Типологизироваться могут как получаемые результаты, так и структурные компоненты самой исследовательской активности философов: исследователями осознается необходимость выделения различных ее аспектов: объяснительного, аналитического и критического [11, р. 153–154]. Представляется, что эти ракурсы изучения форм и способов существования философии образования являются в равной мере значимыми.

Но к вопросу о том, как могут быть представлены и систематизированы различные варианты философии образования и ее результатов, мы вернемся несколько позже. В настоящий момент хотелось бы указать на значимость иного вопроса: как именно философская активность (рефлексивное усилие, опыт осмысления) касается сферы образования, в чем заключается специфика влияния философских решений на теоретизацию образовательных процессов и образовательную практику? Достаточно ценные замечания в связи с данным вопросом были высказаны известным британским философом образования Д. Карром [12, р. 54–55]: говорить о возможности прямого «технического» применения результатов философской рефлексии образования – значит вульгаризировать, упрощать действительный характер взаимоотношения образования и его философского осмысления.

От философии противоестественно требовать буквальных прикладных результатов – ее результативность очевидна на уровне обоснования (ценностного, методологического и т.д.) подходов к теоретизации объектов и явлений образовательной реальности. Значимый философский вопрос о целях образования, занимавший существенное положение в рассуждениях Д. Дьюи [13] и А. Уайтхеда [14], в свете данного обсуждения является показательным: философ рефлексиирует цели отдельных образовательных процессов, осуществляемой образовательной политики того или иного уровня, осмысляет подходы к подготовке педагогических кадров и разработке образовательных программ, помещая все эти объекты осмысления в фундаментальный контекст социальной реальности. Нельзя не согласиться с пронизательным замечанием Н.В. Наливайко о том, что «заботы» философии образования находятся в плоскости взаимосвязей образования с иными феноменами социальной реальности, со сложившимися реалиями и целями социального развития [15, с. 215].

Если (вслед за Г. Биестой [16]) классифицировать все цели образования с помощью трех магистральных направлений: социализации, субъективации, квалификации, то можно заметить, что полноценное представление о генезисе и функционировании различных целей, входящих в эти группы, возможно только с учетом их социальных детерминант. Очевидно, что педагогические науки и теория управления образованием не могут реализовать эти задачи самостоятельно, так как для этого требуются иные методы и подходы, иная дисциплинарная структура. Собственно, здесь и может проявлять себя философия образования как отрасль знания, и именно в данном контексте могут фиксироваться какие-либо практически значимые исследовательские результаты.

Достаточно интересным представляется тот способ концептуализации взаимоотношений пе-

дагогических наук и философии, который развивался крупным отечественным философом образования и социальным мыслителем С.И. Гессеном. Педагогика, будучи прикладной наукой, по мысли Гессена, опирается на философию как на сферу рефлексии ценностных оснований и закономерностей социокультурного порядка: «Философия есть наука о...ценностях, их смысле, составе и законах. Но эти ценности и суть цели образования» [17, с. 37]. Мысль Гессена о прямом соответствии между отраслями философского знания (логикой, теорией познания, онтологией и т.д.) и разделами педагогики кажется несколько упрощенной, поскольку каждая из «философских наук» с легкостью обнаруживает специфически интересные для нее объекты исследования в каждом из разделов педагогического знания. Однако само представление Гессена о том, что философия обосновывает педагогическую теорию и опосредованно осуществляет ценностно-целевое ориентирование образовательной практики, является неизменно значимым вне зависимости от методологических трансформаций современной философии образования и коренных изменений педагогических реалий.

Переходя к существующим воззрениям относительно классификации способов существования философии образования, нельзя не отметить в достаточной мере плюралистическую и претендующую на широту охвата позицию Б.Л. Вульфсона. Философия образования может рассматриваться и как изучение общих, основных вопросов образования с помощью философских подходов, и как теория образования, и как синтетическая отрасль, обобщающая данные различных наук, имеющие значение для теоретизации образования, и как отрасль общего рассмотрения становления человека в мире [18, с. 17–18].

Рассмотрим предложенные способы понимания несколько подробнее. Так, второй способ, предполагающий отождествление философии образования с теорией образования, представляется достаточно ограниченным (хотя он может и соответствовать претензиям определенных представителей теоретической педагогики, которые полагают, что педагогика – «сама себе философия»). Исходя из данного способа понимания нам стоит заключить, что у наук об образовании или в принципе не существует философских проблем (то есть таких, которые могли бы решаться философией как самостоятельной отраслью знания), или педагогика сама успешно может их решать, а значит, она уже включает в себя некую «встроенную» философию, то есть совокупность теоретических и методологических аспектов, позволяющих обнаруживать такие проблемы и работать с ними. В целом подобная синонимизация терминов «те-

ория» и «философия» требует самостоятельного рассмотрения с точки зрения ее обоснованности, но с уверенностью можно сказать одно – делегирование педагогике решения собственных философских проблем представляется опрометчивым решением, так как оно не только предполагает отнесение к задачам педагогики несвойственных для нее вопросов, но и затушевывает действительное соотношение педагогических наук с иными отраслями социогуманитарного знания.

Если мы предположим, что философия образования представляет собой отрасль обобщения разнородных сведений, значимых для теоретизации образования, то мы превратим ее в своеобразный «конгломерат» теорий, подходов, отдельных результатов, который в лучшем случае должен быть наделен внутренними функциями систематизации всего этого содержания для того, чтобы обеспечивать его более удобную «выдачу» в соответствии с актуальными задачами теоретизации образования. Ясно, что в этом случае нелепо ожидать того, что философия образования может формировать представление о целях и ценностях образования или обосновывать те или иные образовательные теории. В лучшем случае подобное понимание отводит ей роль «архивариуса» в процессе теоретизации образовательной реальности, возникающих в ней проблем и задач, предлагаемых решений. Столь существенное ограничение действительных функций философского знания может быть объяснено только непониманием структуры и содержания философского знания в его современном состоянии. Предполагать, что единственное, что философия может осуществлять по отношению к теоретизации образования – это создавать «коллекции» тематически значимых результатов, – значит демонстрировать некомпетентность в вопросе о том, что представляет собой философия. Имеющийся в распоряжении современных философов разноплановый инструментарий концептуальной и логической аналитики, герменевтики и феноменологического анализа и т.д. предполагает гораздо более широкое применение в контексте изучения образовательных феноменов. Сам их характер таков, что едва ли их использование может быть ограничено задачами систематизации материала, имеющего значение для теоретизации образования.

Что касается четвертого способа понимания, основанного на переходе к пониманию образования как формирования человека в мире, то относительно него можно сказать только то, что он представляет собой результат размывания границ между философией образования и философией как таковой. Не всякое становление человека должно рассматриваться как его образование, отнюдь не все вопросы, касающиеся понимания

фундаментальных основ процессов становления и их ориентиров, имеют отношение к философии образования. Многие из них принадлежат к гораздо более широкому специализированному отраслям философского знания: аксиологии (вопросы о ценностях человека, их развитии, их влиянии на процессы организации различных форм человеческой деятельности), философской антропологии (разнообразные вопросы о природе человека и способах его существования, о том, чем определяется положение человека в природном и социальном мире, а также о том, как развитие человека связано со становлением культуры и ее трансформациями), этикой (вопросы обоснования нравственных решений, морального статуса каких-либо объектов и аспектов человеческой деятельности, возникающих в социальной практике этических обязательств и т.д.). Безусловно, характерный для всякого философского знания интерес к рассмотрению системы взаимоотношений человека и мира на общем уровне будет реализоваться и в случае философии образования. Но ракурс, в котором эти взаимоотношения и взаимосвязи будут рассматриваться, специфически ограничен теми их проявлениями, которые имеют непосредственное значение для образовательной реальности.

Подход, согласно которому философия образования представляет собой сферу философского осмысления проблем образования, видится наиболее сообразным реальному положению дел. Существует образовательная реальность, явления и процессы которой порождают характерные вопросы (какова цель образования (на каком-либо уровне его реализации)? что представляет собой желаемый, искомый результат той или иной образовательной практики? каковы обязательства сферы образования по отношению к политическим и экономическим институтам общества? как должна выстраиваться система ориентиров администрирования образования (опять же на том или ином уровне)? и мн. др.). Эти вопросы должны быть осмыслены с точки зрения выявления общих характеристик рассматриваемых явлений и ситуаций. Методы философского исследования оказываются полезными при работе с основаниями педагогики, теории образования, они позволяют решать определенные специфические задачи. Но в чем заключаются эти задачи и почему они все-таки не могут быть решены науками об образовании самостоятельно? Мы полагаем, что можно выделить по меньшей мере три группы таких задач.

1. Связанные с анализом концептуального аппарата формируемых систем представлений и установлением логической согласованности их положений. Философия является инструментом трансляции норм культуры теоретического

мышления, привлечение которого является необходимым для упрочения статуса педагогики как научной дисциплины. Иными словами, философия может выступать как сфера разрешения логико-методологических вопросов, возникающих в контексте наук об образовании.

2. Связанные с ценностными ориентирами образовательной деятельности, которые имеют социальный генезис. Философия, понимаемая как критическая рефлексия социальной реальности, в данном случае способствует помещению обсуждаемых вопросов образования в более широкие контексты экономических, культурных, политических, идеологических и других процессов. Это способствует их целостному, системному рассмотрению, пониманию перспектив их разрешения и значения работы с ними для развития образования как совокупности социальных практик.

3. Связанные с постановкой и решением общемировоззренческих задач. Педагогика, методика, дидактика и иные науки об образовании, как и любые другие отрасли знания, предполагают формирование собственных научных мировоззрений, включающих в себя определенные картины исследуемого ими мира. Инструментарий философских дисциплин демонстрирует свою значимость при формировании общемировоззренческих установок, создании связных систем представлений об объектах постигаемой действительности, выявлении свойств таковых объектов и их взаимосвязей, изучении закономерностей, реализующихся в их существовании.

Представления данных (пусть и достаточно общим образом выделенных) групп философских задач, возникающих в ходе исследования образования, достаточно для того, чтобы составить представление о предметной определенности философии образования. Помимо этого, следует отметить, что во всех случаях, независимо от того, какие методы используются философией образования и какие контекстуально обозначенные цели ею преследуются, она всегда будет являться социокультурно обусловленной практикой [2, с. 34]. Это обуславливается социальной «сущностью» образования [19, с. 209–210], которое представляет собой (в различных ракурсах рассмотрения) совокупность социальных институтов, совокупность социальных практик и совокупность социальных механизмов и принципов трансляции культурного содержания. Рефлексия образования всегда будет осуществляться исходя из определенных установок в понимании социальной значимости предмета обсуждения. В связи с этим представляется целесообразным рассматривать философию образования как самостоятельную предметную область, существующую внутри философских исследований социокультурной реальности.

Вполне очевидной является неоднородность (как с точки зрения теоретических установок, так и с точки зрения методологических подходов) существующих проектов философии образования. Они различаются по своему «охвату», устанавливаемым авторами целям, задачам, оценке значимости получаемых результатов. Однако нам представляется, что все существующие проекты философии образования могут быть классифицированы исходя из той стратегии развития, которая избирается их авторами. Мы не беремся судить о возможности дальнейшей детализации перечисленных стратегий – конечно же, при желании можно также соотнести их с парадигмами и течениями современного философского знания, что позволит существенно расширить эту классификацию. Существенное уточнение может быть внесено и посредством методологического анализа проектов философии образования (что, на наш взгляд, представляется в большинстве случаев достаточно сложной задачей в силу методологического эклектизма таковых). В основу нашей классификации мы полагаем стратегию формирования философского дискурса обсуждения образовательной проблематики.

1. Обобщение под наименованием «философия образования» всех опытов философской рефлексии, прямо или опосредованно затрагивающих образовательную проблематику. Типичными примерами реализации данной стратегии являются исследования, предполагающие анализ «философии образования» (под которой чаще всего подразумевается совокупность взглядов на цели, задачи, средства и ожидаемые результаты образования) того или иного мыслителя прошлого: Платона [20], Канта [21], Гегеля [22] и т. д. В этом случае под философией образования имеется в виду совокупность всех результатов исследовательской активности философов, касающейся вопросов образования или хотя бы в какой-то мере оказывающей влияние на их решение. Философия образования в этом случае формируется посредством рассмотрения теоретико-образовательной проблематики сквозь призму отдельных систем философских принципов и положений [23, с. 70]. Особую значимость эта стратегия формирования дискурса философии образования принимает при обращении к истории тех или иных теоретико-образовательных или педагогических представлений: она позволяет усмотреть влияние создававшихся философских систем на педагогическую теорию и понимание образования.

2. Самостоятельная постановка и решение философских вопросов образования с применением конкретного инструментария. Такая стратегия реализуется, к примеру, философами образования, принадлежащими к аналитической традиции.

Различные формы логического и семантического анализа используются ими для изучения существующих способов обсуждения образовательной проблематики, выявления новых путей и ракурсов теоретизации явлений образовательной реальности. Логико-лингвистический акцент, свойственный аналитически ориентированным исследованиям, определяет и разделяемые авторами подобных проектов критерии оценки получаемых результатов – они связаны с оценкой строгости, последовательности, обоснованности [24, с. 34]. Общей чертой случаев применения данной стратегии является использование сформированного концептуального и теоретико-методологического «фреймворка» для работы с выделяемой авторами предметной областью образовательной реальности.

3. Включение вопросов образования в более широкую философскую перспективу. В этом случае образовательная проблематика рассматривается в составе некоторой магистральной линии философской рефлексии исходя из общих авторских предпосылок и соображений. Философия образования выстраивается на основе «философского подхода» к проблемам образования [23, с. 71]. Пример такого обсуждения образовательной проблематики можно обнаружить в исследовании В. М. Розина: устанавливая общие границы принимаемого им философского исследования мегатенденций современности, особенностей становления современного общества, характеризующего новыми типами социальности, он рассматривает образование как один из значимых предметов, находящийся в границах этого исследования. Обсуждение образования выстраивается им исходя из вопроса о том, как именно образовательная реальность (на уровне различных ее составляющих) должна «реагировать» на актуальные социальные трансформации [10, с. 39–40]. Вопросы образования, таким образом, раскрываются исходя из задач философского осмысления ситуации преобразования существующих форм социальной реальности.

Выводы. Предпринятая нами попытка классификации стратегий формирования дискурса философии образования позволяет нам сформулировать вывод о том, что философия образования представляет собой исследование объектов, явлений и процессов образовательной реальности, ориентированное на определение их социокультурных оснований и анализ фундаментальных характеристик, которое может быть реализовано в нескольких форматах. Плюрализм стратегий развития философии образования не исключает и не отменяет ее предметного и целевого единства. Напротив, он является следствием многообразия форм существования и способов реализации самой философской мысли. Также он обусловлен и содержательной не-

однородностью философских интенций, которыми руководствуются исследователи, обращающиеся к осмыслению образования как аспекта социокультурной реальности.

Рассмотренный способ классификации стратегий философского обсуждения образования может использоваться для упорядочения и соотнесения существующих определений философии образования. Следует учитывать, что каждое такое определение предполагает имплицитный способ понимания образовательной реальности (то есть набор допущений о характеристиках ее

объектов и возможностях работы с ними). Ввиду этого определение философии образования всегда является манифестацией определенных исследовательских обязательств философа, касающихся характера, целей и результатов его деятельности относительно предельных вопросов сферы теоретизации образования. Предполагается, что классификация стратегий формирования философского дискурса обсуждения вопросов образования является ценным инструментом для ориентации в современной философии образования как масштабной системе исследовательских практик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитина С. С., Панкина С. Н. Философия образования: ретроспектива и методологические подходы // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2019. №1. С. 101–112. DOI: 10.24151/2409-1073-2019-1-101-112
2. Береговая О. А. Философия образования как социокультурный феномен и область знаний // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 12, Ч. II. С. 34–36.
3. Siegel H. Philosophy of Education // Stanford Encyclopedia of Philosophy: website. 2018. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/> (дата обращения: 16.03.2024).
4. Hardie C. D. Philosophy of Education in a New Key // Educational Theory. 1960. Vol. 10, №4. P. 255–261. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1960.tb00032.x
5. Сулима И. И. Философия образования и перспективы философии // Вестник Мининского университета. 2016. №2. С. 1–11.
6. Moore T. W. Philosophy of Education. An Introduction. London; New York: Routledge, 2010. 154 p.
7. Niddich P. H. Philosophy of Education and the Place of Science in the Curriculum // New Essays in the Philosophy of Education. London; New York: Routledge, 2010. P. 176–194.
8. Косарев А. П. Философия техники как направление современного философского знания // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2011. №2. С. 94–105.
9. Кочергин А. Н. Философия права: проблема предметной определенности // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2015. №3. С. 48–55.
10. Розин В. М. Философия образования: этюды-исследования. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2007. 576 с.
11. Gingell J., Winch C. Philosophy of Education: The Key Concepts. London; New York, Routledge, 2008. 272 p.
12. Carr D. Making Sense of Education. An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching. London; New York, Routledge, 2003. 312 p.
13. White J. The Relation of Pedagogy to Philosophy // Proceedings of the Aristotelian Society. 1924–1925. Vol. 25. P. 209–218.
14. Whitehead A. N. The Aims of Education // Daedalus. 1955. Vol. 88, №1. P. 192–205.
15. Наливайко Н. В. Философия образования как методологическая основа анализа образования // Философия образования. 2007. №1. С. 213–220.
16. Biesta G. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism // European Journal of Education. 2015. Vol. 50, №1. P. 75–87. DOI: 10.1111/ejed.12109
17. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995. 449 с.
18. Вульфсон Б. Л. Философия образования: круглый стол // Педагогика. 1995. №3. С. 13–25.
19. Латыпова Х. Ш. Философия образования как социокультурный феномен // Вестник Торгово-технологического института. 2010. №3. С. 209–216.
20. Кленин П. В. Платон и Фихте: образование как двигатель политических перемен // Проблемы современного образования. 2020. №5. С. 9–18. DOI: 10.31862/2218-8711-2020-5-9-18
21. Шачина А. Ю. Актуальность философско-педагогического наследия И. Канта // Кантовский сборник. 2010. №2. С. 88–96. DOI: 10.5922/0207-6918-2010-2-8
22. Аксенова Э. А. Педагогические идеи в философском наследии Георга Вильгельма Фридриха Гегеля // Проблемы современного образования. 2015. №2. С. 66–75.
23. Степанова С. Н. Философия образования: философский подход к проблемам образования или проблемы педагогики сквозь призму философии? // Современные гуманитарные исследования. 2009. №4. С. 70–72.
24. Медведев Н. В., Семенова Е. М. Аналитическая революция в философии образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2016. №4. С. 30–37.

REFERENCES

1. Nikitina S. S., Pankina S. N. Philosophy of Education: Retrospective and Methodological Approaches. *Economic and Socio-Humanitarian Research*, 2019, no. 1, pp. 101–112. DOI: 10.24151/2409-1073-2019-1-101-112. (In Russ.).
2. Beregovaya O. A. Philosophy of Education as a Sociocultural Phenomenon and Field of Knowledge. *Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, 2016, no. 2, part II, pp. 34–36. (In Russ.).
3. Siegel H. Philosophy of Education. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*: website. 2018. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/> (accessed 03.16.2024)
4. Hardie C. D. Philosophy of Education in a New Key. *Educational Theory*, 1960, vol. 10, no. 4, pp. 255–261. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1960.tb00032.x
5. Sulima I. I. Philosophy of Education and Prospects of Philosophy. *Bulletin of Minin University*, 2016, no. 2, pp. 1–11. (In Russ.).
6. Moore T. W. *Philosophy of Education. An Introduction*. London; New York, Routledge Publ., 2010, 154 p.
7. Niddich P. H. Philosophy of Education and the Place of Science in the Curriculum. *New Essays in the Philosophy of Education*. London; New York, Routledge Publ., 2010, pp. 176–194.
8. Kosarev A. P. Philosophy of Engineering as the Direction of Modern Philosophical Knowledge. *Kazan State Power Engineering University Bulletin*, 2011, no. 2, pp. 94–105. (In Russ.).
9. Kochergin A. N. Philosophy of Law, the Problem of Its Subject Definition. *Humanitarian: actual problems of the humanities and education*, 2015, no. 3, pp. 48–55. (In Russ.).
10. Rozin V. M. *Philosophy of Education: Etudes-Research*. Moscow, MPSI, 2007, 576 p. (In Russ.).
11. Gingell J., Winch C. *Philosophy of Education: The Key Concepts*. London; New York, Routledge Publ., 2008, 272 p.
12. Carr D. *Making Sense of Education. An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. London; New York, Routledge Publ., 2003, 312 p.
13. White J. The Relation of Pedagogy to Philosophy. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 1924–1925, vol. 25, pp. 209–218. (In Russ.).
14. Whitehead A. N. The Aims of Education. *Daedalus*, 1955, vol. 88, no. 1, pp. 192–205.
15. Nalivaiko N. V. Philosophy of Education as a Methodological Foundation of Analysis of Education. *Philosophy of Education*, 2007, no. 1, pp. 213–220. (In Russ.).
16. Biesta G. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 2015, vol. 50, no. 1, pp. 75–87. DOI: 10.1111/ejed.12109
17. Hessen S. I. *Foundations of Pedagogics. Introduction to Applied Philosophy*. Moscow, Shkola-Press Publ., 1995, 449 p. (In Russ.).
18. Vul'fonson B. L. Philosophy of Education: Round Table of the Journal «Pedagogika». *Pedagogika*, 1995, no. 3, pp. 13–25. (In Russ.).
19. Latypova H. Sh. Philosophy of Education as a Sociocultural Phenomenon. *Herald of Trade and Technological Institute*, 2010, no. 3, pp. 209–216. (In Russ.).
20. Klenin P. V. Plato and Fichte: Education as an Engine of Political Changes. *Problems of Modern Education*, 2020, vol. 5, pp. 9–18. DOI: 10.31862/2218-8711-2020-5-9-18 (In Russ.)
21. Shachina A. Yu. The Relevance of the Philosophical and Pedagogical Heritage of I. Kant. *Kantian Journal*, 2010, no. 2, pp. 88–96. DOI: 10.5922/0207-6918-2010-2-8 (In Russ.)
22. Aksenova E. A. Pedagogical Ideas in the Philosophical Heritage of Georg Wilhelm Friedrich Hegel. *Problems of Modern Education*, 2015, vol. 2, pp. 66–75. (In Russ.)
23. Stepanova S. N. Philosophy of Education: a Philosophical Approach to Problems of Education or Problems of Pedagogy through the Prism of Philosophy? *Modern Humanitarian Studies*, 2009, no. 4, pp. 70–72. (In Russ.)
24. Medvedev N. V., Semenova E. M. Analytical revolution in the philosophy of education. *Tambov University Review. Series: Social Sciences*, 2016, no. 4, pp. 30–37. (In Russ.).

Информация об авторах

Рахинский Дмитрий Владимирович – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого Министерства здравоохранения Российской Федерации (Российская Федерация, 660022, г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1); профессор кафедры гражданского права и процесса, Красноярский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, пр. Мира, 90); Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: siridar@mail.ru).

Минеев Валерий Валерьевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (Российская Федерация, 660 049, г. Красноярск, ул. Лады Лебедевой, 89, e-mail: vvmineyev@mail.ru).

Штумпф Светлана Петровна – доктор философских наук, профессор кафедры философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (Российская Федерация, 660 049, г. Красноярск, ул. Лады Лебедевой, 89, e-mail: stumpf@kspu.ru).

Яценко Михаил Петрович – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры истории России, мировых и региональных цивилизаций, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660 041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: mikhailyatzenko@yandex.ru).

Равочкин Никита Николаевич – доктор философских наук, профессор кафедры педагогических технологий, Кузбасский государственный аграрный университет имени В.Н. Полецкого (Российская Федерация, 650 056, г. Кемерово, ул. Марковцева, 5); профессор кафедры истории, философии и социальных наук, Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева (Российская Федерация, 650 000, г. Кемерово, ул. Весенняя, 28, e-mail: nickravochkin@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 27.05.2024

После доработки 29.11.2024

Принята к публикации 06.12.2024

Information about the authors

Dmitry V. Rakhinsky – doctor of philosophical sciences, associate professor, professor of the department of public health and healthcare, professor V.F. Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (1 Partizana Zheleznyaka str., Krasnoyarsk, 660 022, Russian Federation); professor of the department of civil law and procedure, Krasnoyarsk State Agrarian University (90 Mira Ave., Krasnoyarsk, 660 049, Russian Federation); Siberian Federal University (79 Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660 041, Russian Federation, e-mail: siridar@mail.ru).

Valery V. Mineev – doctor of philosophical sciences, professor of the department of philosophy, economics and law, V.P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University (89 Lada Lebedeva str., Krasnoyarsk, 660 049, Russian Federation, e-mail: vvmineyev@mail.ru).

Svetlana P. Shtumpf – doctor of philosophical sciences, professor of the department of philosophy, economics and law, V.P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University (89 Lada Lebedeva str., Krasnoyarsk, 660 049, Russian Federation, e-mail: stumpf@kspu.ru).

Michael P. Yatsenko – doctor of philosophical sciences, professor, professor department of history of Russia, world and regional civilizations, Siberian Federal University (79 Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660 041, Russian Federation, e-mail: mikhailyatzenko@yandex.ru).

Nikita N. Ravochkin – doctor of philosophical sciences, professor of the department of pedagogical technologies, Kuzbass State Agrarian University named after V.N. Poletskov (5 Markovtseva str., Kemerovo, 650 056, Russian Federation); professor of the department of history, philosophy and social sciences, T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (28 Vesennaya str., Kemerovo, 650 000, Russian Federation, e-mail: nickravochkin@mail.ru).

The paper was submitted 27.05.2024

Received after reworking 29.11.2024

Accepted for publication 06.12.2024