



DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2024.1.3>

UDC 101.3+37.017.92
LBC 87.66



Submitted: 16.01.2024
Accepted: 08.02.2024

THE MAIN QUESTION OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

Iryna A. Fursa

Higher Attestation Commission of the Republic of Belarus, Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The article postulates the fundamental importance of the educational ideal in the socio-philosophical discussion on the topic of education and in the disciplinary discourse of the philosophy of education. The key milestones in the evolution of the concept of “educational ideal” are described, capturing the ideas that had a strong influence on changing its configuration. The theoretical origins of the study of the phenomenon of the educational ideal can be traced back to the times of antiquity, when the ideas of anthropocentricity and universality of the educational ideal and the duality of its form (meaning and purpose) arose. In subsequent eras, the educational ideal is discussed along these same substantive lines, with some adjustments to the spirit of the times. The ideas of the Enlightenment era became a turning point: the possibility of a universal educational ideal was called into question, and the contradictory idea of its sociocultural and historical-political conditionality was strengthened. The institutional substantive line of the educational ideal is developing. The attitude, rooted in the ideas of the utopians, to think of the ideal through its counter-ideal, which most often was the current state of the system, is being consolidated. The term “educational ideal” appeared in the writings of social thinkers of the 18th and 19th centuries. And it became the object of scientific analysis only in the second half of the 20th century, with the strengthening of the autonomous status of the philosophy of education. In the article, the educational ideal is considered a concatenation of meanings crystallized in the course of the historical development of social thought, reflection on the processes and content of education. The educational ideal is understood as an image of perfection that regulates ways of knowing and acting in the field of education, embodying in all its manifestations the idea of education and objectified in its purpose. The study of historical transformations of the concept “educational ideal” made it possible to determine its characteristics: ontology, invariance of the value core, simultaneous historicity and ahistoricity, conceptuality of content, and ideality of form.

Key words: counter-ideal, education, educational ideal, philosophy of education, goals and meanings of education.

Citation. Fursa I.A. The Main Question of the Philosophy of Education. *Logos et Praxis*, 2024, vol. 23, no. 1, pp. 20-28. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2024.1.3>

УДК 101.3+37.017.92
ББК 87.66

Дата поступления статьи: 16.01.2024
Дата принятия статьи: 08.02.2024

ОСНОВНОЙ ВОПРОС ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ирина Анатольевна Фурса

Высшая аттестационная комиссия Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье постулируется фундаментальное значение образовательного идеала в социально-философской дискуссии на тему образования и дисциплинарном дискурсе философии образования. Описываются ключевые вехи эволюции концепта «образовательный идеал», фиксирующие идеи, оказавшие сильное влияние на изменение его конфигурации. Теоретические истоки изучения феномена образовательного идеала (разумеется, концептуальное оформление понятия, как и его содержательная разработка, случились много позднее) прослеживаются со времен античности, когда возникли идеи антропоцентричности и универсальности образовательного идеала, двойственности его формы (смысла и цели). В последующие эпохи образовательный идеал обсуждается в этих же содержательных линиях с некоторой корректировкой в духе времени. Переломной стала эпоха Просвещения: возможность универсального образовательного идеала была подвергнута сомнению, укрепилась противоречивая идея о его социокультурной и историко-

политической обусловленности. Развивается институциональная содержательная линия образовательного идеала, закрепляется уходящая корнями в идеи утопистов установка помыслить идеал через его контр-идеал, которым чаще всего выступало текущее состояние системы. В трудах социальных мыслителей XVIII–XIX вв. появляется сам термин «образовательный идеал». А объектом научного анализа он стал лишь во второй половине XX в. с упрочением автономного статуса философии образования. В статье образовательный идеал рассматривается, как сцепка смыслов, выкристаллизованных в ходе исторического развития социальной мысли, рефлексии о процессах и содержании образования. Под образовательным идеалом понимается образ совершенства, регулирующий способы познания и деятельности в сфере образования, выражающий во всех своих проявлениях идею образования и объективированный в его цели. Изучение исторических трансформаций концепта «образовательный идеал» позволило определить его характеристики: онтологичность, инвариантность ценностного ядра, одновременную историчность и внеисторичность, концептуальность содержания и идеальность формы.

Ключевые слова: контр-идеал, образование, образовательный идеал, философия образования, цели и смыслы образования.

Цитирование. Фурса И. А. Основной вопрос философии образования // *Logos et Praxis*. – 2024. – Т. 23, № 1. – С. 20–28. – DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2024.1.3>

Идеальная природа образования означает наличие общей «схемы предметной деятельности человека» [Ильенков 2009], связанной с передачей знаний, ценностей, образцов культуры. Постоянное возвращение к уточнению смысла и логики этой схемы с помощью адекватных методологических инструментов является источником развития сферы образования. Гипотеза работы в том, что таким инструментом с наибольшей эффективностью выступает образовательный идеал, который операционализируется как базисное основание терминосистемы философии образования.

Чтобы доказать, что любой разговор о подлинной сути образования следует начинать с поиска его идеала, нужно отсеять возможные другие основания. Что может быть первичнее? Цитатный материал к этой статье свидетельствует о значительном вариативе подходов к прямой или опосредованной проблематизации данного вопроса. Только анализ временного среза XX в. обнаруживает, по убедительным доводам А.П. Огурцова и В.В. Платонова, смену около десятка основоположений образования (диалог, самосознание, целостный образ «*Homo educandus*» и пр.) [Огурцов, Платонов 2004, 6–17]. Концептуальное оформление философской характеристики актов и процессов образования, по словам авторитетных исследователей, базируется на интуитивном отражении образовательной действительности – образах образования [Огурцов, Платонов 2004, 5–6]. Нельзя не заметить, что обсуждение смыслов образования на рус-

ском языке, учитывая его семантические возможности, очевидно приводит к поиску первичного «образа». То же происходит и с немецким *Bildung* (*Ausbildung*). Но, например, варианты обозначения слова в романских языках не образуют со всей очевидностью такой связи, побуждая расширять ряд коннотативных значений образования. Часто в аналитическое поле философии образования включают его цель. Полагаем все же, что цель в качестве основоположения образования редуцирует его смысл, оставляя за скобками духовную составляющую, тогда как образ предельно обобщает и отдаляет от возможности решения прикладных задач. Предположим, что в основании «идеальности» образования лежит целостность образа и воплощенной в нем идеи. Подобным образом в эстетике Гегеля описывается идеал. Эталонное образование не ограничивается только хорошей университетской или школьной средой, безупречным учебным планом, успешной концепцией образования и пр. Это ни одно из перечисленных единичных проявлений совершенства и, одновременно, все это вместе. Потому что все они исходят из образовательного идеала как объединяющей идеи, которая воплощается в конкретных феноменах образовательной практики.

По мнению ряда современных исследователей, философия образования всегда страдала от некоторой маргинализации [Biesta, Peters 2015], поэтому до сих пор проработка ключевых ее аспектов актуальна. К ним от-

носятся и периодизация развития проблематики философии образования, которую в целом принято рассматривать в логике двух условных этапов: додисциплинарного оформления и институциональной формы дисциплины. Без претензии на академическую строгость, попробуем уложиться в обозначенную исследовательскую схему и очертить в ней общую канву эволюции концепта «образовательный идеал» (в изменениях его формы и только немного – содержания). Для удобства анализа обозначим условные рубежи с нестрогими временными границами:

– «образование в философии» (значимые идеи и акценты: тема образования как часть монолитной философской канвы, этико-политический дискурс, двойственность формы, антропоцентричность и универсальность образовательного идеала);

– «философия для образования» (общественно-политический дискурс, идея совершенствования человека, дискуссии о состоянии идеальной институциональной системы, противопоставление идеала и контр-идеала, социокультурная детерминация образовательного идеала);

– «философия образования» (дисциплинарное оформление и академический статус философии образования, образовательный идеал как научная задача и основа стратегии государства в области образования).

«Образование в философии». Первые проекты совершенного образования, как и сама идея обособления круга идеальных явлений в особую категорию [Ильенков 2009], связаны с именем Платона. Разумеется, от представлений мыслителей античности до полновесной постановки вопроса об образовательном идеале в контексте исследовательской программы философии образования очень далеко. Однако именно в трудах Платона легко найти описание прототипа образовательного идеала как реализации идеи единой формы, отражающейся во множественных значениях. Это связано с полисемичностью понятия «идея» и отчасти тождественного ему понятия «эйдос», которые будучи взяты в значениях «образ», «образец», «род» [Лосев 1969, 533–547] могут рассматриваться как прототипы идеала. По В.Ф. Асмусу, идея у Платона – это и причина, и образец, и цель, но прежде

де всего – понятие о бытии, его замысел [Асмус 1999, 141].

Тема образования у Платона разворачивается в этико-политическом дискурсе [Гессен 1995, 203] и подается, как частный случай размышления о социальном устройстве, начинаемого, как известно, с выяснения существа справедливости. А.П. Огурцов и В.В. Платонов акцентируют, что «именно политика определяла цели и идеалы воспитания и образования, систему образовательных институций» [Огурцов, Платонов 2004, 18]. Взгляды Платона на образовательный идеал просматриваются довольно четко, являясь примером приоритетности идеала в философской повестке об образовании («А чем лучше слепых те, кто по существу лишен: знания сущности любой вещи и у кого в душе нет отчетливого ее образа?» («Государство», VI, 484d) [Платон 2007, 310–311]). Обладая целостностью, платоновская концепция образования через призму предметности образовательного идеала может быть рассмотрена в трех содержательных линиях:

– смысл образования: «идея блага – вот, это самое важное знание; ею обусловлена пригодность и полезность справедливости и всего остального» («Государство», VI, 505a) [Платон 2007, 308];

– образец организации идеальной системы образования в идеальном государстве (известный проект, описанный в гл. VII «Государства»);

– цель воспитания – целостный образ человека, выраженный через совокупность идеальных свойств и качеств, гармонизированных с подходящей его способностям социальной функцией (родом занятий). К примеру, философу-правителю, чья натура «родственна наивысшему благу» (501d) [Платон 2007, 333], надлежит обладать добродетелями, обретенными в результате правильного воспитания, при котором воспитанник становится «человеком, памятливым от природы, способным к познанию, великодушным, тонким, а к тому же другом и сородичем истины, справедливости, мужества и рассудительности» (487a) [Платон 2007, 314]. Как будет показано, и в современной общественной мысли целостность образовательного идеала, по сути, рассматривается сходно, в двух проекциях идеала:

в значении «смысл» и в значении «цель» (в отношении личности, и в отношении общества).

От Платона, по словам Б. Рассела, следует традиция размежевания философии двух направлений: с одной стороны, теория о природе мира, с другой – этические и политические учения. К последним английский философ относится скептически, полагая суждения о том, что делает людей добродетельными, лишь выражением человеческого желания поучать, лишенным рациональных аргументов и эвристической ценности [Рассел 2016, 1018]. Какие бы оценки не использовались, справедливо то, что платонизм (во всяком случае в европейской интеллектуальной мысли) стал мощным импульсом для дальнейшей рефлексии в отношении идеального в образовании. (Не случайно А. Уайтхед определял общую характеристику европейской философской традиции как серию примечаний к Платону.) Несомненен примат идеалистического в воспитательных нарративах платонизма и первичность самого платонизма в традиции промышления идеальных образов образования.

Представления об образовательных идеалах сменялись сообразно историческим декорациям. К примеру, широко описаны в литературе теократический идеал Средневековья, ренессансный «творец самого себя», идеал универсального интеллектуала эпохи Просвещения, идеал свободного образования и идеал «природы» Ж.-Ж. Руссо, противопоставляемый всякой культуре [Гессен 1995, 38, 46], концепции *Erziehung* и *Bildung* [Biesta 2011] и пр. Следует отметить, что все эти аналитические конструкты фиксируют изменение содержания образовательного идеала, отражающего суть своей эпохи или авторского видения. При этом сам формат обсуждения, способ помыслить об идеале в образовании, радикально не меняется. Это каждый раз понятие универсального назначения.

Особую роль в изменении представлений о форме образовательного идеала сыграла идея социальной утопии – рациональной абсолютизации возможности идеального состояния общества. Ренессансная идея утопической реальности, прообразом которой стали опять же платоновские социальные проекты, в контексте развития понятия об образова-

тельном идеале важна, как особого рода принцип социального познания, состоящий в рационально-идеализированном способе видения мира.

«Философия для образования». Истоки кардинального пересмотра концепта образовательного идеала связаны с эпохой Просвещения. С течением времени стало ясно, что возникший во времена античности подход, предполагающий создание универсального «единообразного идеала, без учета национальных различий и государственных потребностей», уже не работает [Дильтей 2021, 168]. В сущности, наблюдение за исторически обусловленной сменой содержания образовательного идеала должно было рано или поздно поставить вопрос: а какие еще факторы влияют на генез этого концепта? Развитие социально-политических идей и понятий, таких как суверенитет Ж. Бодена, общественный договор Дж. Локка, Т. Гоббса и др., идеи прогресса и другие концепции, заложившие основы социально-политического реализма, привели к корректировке видения самой идеи об образовательном идеале. В. Дильтей свидетельствует, что период XVII–XVIII вв. был отмечен возникновением всеобщей дидактики, педагогики как части естественного права, универсальной морали и политэкономии, когда «с развитием естественных наук и образованием мировых монархий европейский образовательный идеал (*Bildungsideal*. – *И. Ф.*) изменился» [Дильтей 2021, 168]. Закрепляется установка рассмотрения образовательного идеала как феномена социальной практики; его анализ осуществлялся уже не в универсальных терминах, а через заземление мысленного образа образовательного идеала к конкретным культурным и историко-политическим условиям. Первенство в постулировании этой установки сложно персонализировать; верно скорее то, что она выкристаллизовывалась благодаря синергии многих мощных интеллектуальных инсайтов. Но в рассматриваемый период она определенно закрепились. В подтверждение читаем в сочинении 1888 г. В. Дильтея: «Идеал воспитания, свойственный определенной эпохе и народу, исторически обусловлен и сформирован в своей содержательной полноте и действительности». Интересно, что образование немецкий философ определяет как

«достигнутое совершенство»), а образовательную деятельность, в свою очередь, как «любую деятельность, которая стремится обеспечить совершенство процессов душевной жизни и их взаимосвязей» [Дильтей 2021, 173–175]. В значении цели раскрывает образовательный идеал и В.В. Розанов – потенциальной субъективной государственной цели, или мысленного образа «человека и гражданина», который государство стремится сделать действительным, найдя для этого наиболее приемлемые средства [Розанов 1899, 2–3]. При этом значима не сама тождественность с мысленным совершенством, а намерение. «Не идеал – каков бы должен быть человек, к чему бы он должен стремиться, руководит нами, – пишет В.В. Розанов, – но только мысль, как бы сделать, чтобы, стремясь ко всяким целям, будучи тем или другим в своем духовном образе, он был в чертах этого образа наиболее совершенен, в стремлении – наиболее благороден и силен» [Розанов 1899, 44]. При этом форма образовательного идеала как смысла образования не уходит на второй план. В рассуждении о метафорическом понятии «педагогическая трафаретка» (под ним понимаются шаблонные лозунги-требования общественности о преобразовании преподавания в средней школе) В.В. Розанов, как мы полагаем, довольно отчетливо ставит вопрос о подлинной сути образования: «Для всех представляется, что секрет улучшения школы состоит в отыскании наилучшей трафаретки; никому не приходит на ум поднять вопрос о существовании самой трафаретки» [Розанов 1899, 158]. В этих идеях усматривается предпосылка дисциплинарной автономии философии образования и закрепления образовательного идеала как главного ее вопроса.

В XVIII–XIX вв. образовательный дискурс в общественной мысли прирастает еще одним аспектом рассмотрения образовательного идеала – институциональным. Дискуссии здесь концентрируются уже не только вокруг образа личности как реализации образовательной концепции в социальной практике. Отчетливо формируется новая линия: обсуждаются структура и содержание учебного знания, организационные условия его трансляции в требуемом объеме и качестве, ценности и нормы академического взаимодействия и пр.

Укрепляется идея о социокультурной детерминации идеального результата в образовании, предлагаются конкретные концепции, закрепляющие теоретические основания относительно возможности претворения этой идеи в жизнь. Сильно обобщая, можно сказать, что дискуссии об идеальном в образовании сместились с предметной области теории познания преимущественно к социальной философии. Вопрос о понимании идеала личности дополнился рефлексией относительно идеала условий образования, то есть вопрос «кто?» дополнился вопросом «как?». Разумеется, и ранее вопрос содержания образования оказывался в центре внимания. С развитием университетов тему определения суммы знаний, подлежащих усвоению студентами, обойти было невозможно. Однако в новом прочтении поиск идеальной системы образования ставится на повестку дня, как обособленная самостоятельная задача, а не сюжет, разворачиваемый попутно основной общественно-политической дискуссии.

Начиная с проекта епископа Ньюмена, внесшего значительный вклад в либерализацию повестки образования [Ньюмен 2006], разворачивается поиск образовательного идеала в дихотомии «идеал – действительность». Противопоставление идеала, как представления высшего совершенства, действительности, то есть несовершенному, может осуществляться, как писал В.С. Соловьев [Соловьев 1894, 797] для масштабного энциклопедического проекта издателей Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона, в тройном смысле: идеал, противоречащий действительности, или фантазия; действительность, не соответствующая идеалу, или ложное бытие; противоречие между идеалом и действительностью как задача их примирения. Очевидная рациональность последнего значения кажущаяся; в своей интеллектуальной истории общество циклично обращается к каждой из этих форм идеализации. К примеру, идеалом, противоречащим действительности, В.В. Розанов полагает любую идею искусственного образа человека, сравнивая такие проекты с *homunculus* Парацельса и вполне конкретно критикуя именно за эту искусственность нормирующий образ Эмиля, сотворенный Ж.-Ж. Руссо, – символ нового гражданина, фикцию, создан-

ную «вне традиций своего народа, вне смысла своей религии, вне целого движения двухтысячелетней истории» [Розанов 1899, 1–2, 77–78]. Критикуя состояние образования своего времени и полагая его декадентским, В.В. Розанов исследует причины такого положения вещей. Основной причиной упадка образования он называет его безжизненность, стремление деятелей образования насытить умы подрастающего поколения производными цивилизации, но не культуры. Последняя понимается как «нарастание в человеке чувств уважения, любви к чему-нибудь», что и является подлинной целью воспитания [Розанов 1899, 19, 32–33]. Здесь отчетливо видна восходящая к ренессансному утопизму линия создания идеального проекта образования через контр-идеал. Теоретически выстраивается и обосновывается идеальный образ целостной системы образования как института, противопоставляемый действующей системе.

«Философия образования». В научной литературе, особенно англоязычной, точкой отсчета профессиональной философии образования обозначают начало XX в., а ее становление связывают с именем Дж. Дьюи [Медведев, Семенова 2016, 30]. Вероятно, правильно говорить о том, что к началу XX в. в общекультурном интеллектуальном пространстве назрела потребность в дисциплинарном обособлении философской дискуссии об образовании. В предисловии к изданию 1899 г. В.В. Розанов сетует на то, что на фоне изобилия дидактик и методик оказалась забытой философия воспитания, «то есть обсуждения самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов и также в отношении к вечным чертам человеческой природы и постоянным задачам истории» [Розанов 1899, I], что и привело к упадку образования.

В период раннего дисциплинарного оформления философии образования образовательный идеал все еще остается в основной повестке.

В названии издания 1922 г. С.И. Гессен маркирует педагогику как аспект прикладной философии, тем самым определяя философию образования как задачу, требующую системного решения. Феномен образования он раскрывает как проблему культуры [Гессен 1995,

38] и выстраивает оригинальную концепцию идеала в проекциях личности и народа. Образование личности, по С.И. Гессену, всегда нравственное и направленное на то, чтобы человек смог «осуществить в себе идеал самозаконности» [Гессен 1995, 88], то есть достигнуть ступени свободного самообразования, или автономии, преодолев на этом пути этапы аномии и гетеронмии. В свою очередь, цель народного образования заключается в сохранении свободной самобытности и внутренней целостности под давлением внешней культуры [Гессен 1995, 338].

Продолжается ньюменовская линия обсуждения идеала институциональной системы, прежде всего, университета. Х. Ортега-и-Гассет, например, высказывается о преподавании системы жизненных идей в университетах в условиях господства управляющего класса буржуазии, чтобы выпускники «помимо своей специфической профессиональной деятельности, умели жить и оказывать реальное влияние на высоте своего времени» [Ортега-и-Гассет 2005, 34].

К 1940–1950-м гг. относятся процессы укрепления академического статуса дисциплины: становление научных программ философии образования, основание профессиональных сообществ, университетских кафедр и исследовательских подразделений, периодических научных изданий, публикация монографических предметных исследований [Береговая 2018, 51; Luque 2019, 68]. Относительно дисциплинарной автономности философии образования и сегодня существуют различные мнения [Luque 2019, 69–75]: от придания ей полноценного академического статуса (Х. Сигел, Р. Каррен, Н. Бурбулес, П. Смейер) до сомнения в ее самостоятельности даже у авторитетных авторов, таких как П. Хёрст, который обосновывает свое мнение тем, что целью философии образования является не генерирование научной истины, а выработка заимствованных в смежных областях знания руководящих правил для социальной практики [Biesta 2011, 188].

Аналитическая программа (И. Шеффлер, Р.С. Петерс), получившая сильное академическое влияние и широкое распространение в британском и североамериканском англоязычном научном контенте, базировалась на иссле-

довательских позициях позитивизма и прагматизма [Медведев, Семенова 2016, 31] и идее трактовки смысла языковых выражений как самостоятельного фактора образовательного знания и практики [Огурцов, Платонов 2004, 170]. С точки зрения аналитической программы «философия образования является строгим логическим анализом ключевых понятий, связанных с практикой образования» [Scheffler 1954, 223]. Прояснение сути логических высказываний, организующих педагогическое знание и влияющих на образовательную практику, было использовано и для переосмысления образовательного идеала. Пример – научная проблема, решаемая П. Хёрстом в статье «Что такое обучение?» через лингвистический и семантический анализ категории, вынесенной в название публикации. Научная проблема на поверхности банальна. В статье же заново поставлен вопрос о критериях истинности в отношении терминов «образование» и «обучение». Автор публикации, характеризуя образовательную ситуацию своего времени (статья вышла в 1971 г.), отмечает наличие огромного числа технологий, методов, методик, приемов обучения. Однако оценка их эффективности почти никогда не начинается с обоснования, являются ли они собственно образовательными в подлинном смысле этого слова или образование подменяется доктринерством, пропагандой и т. п. [Hirst 1971, 5]. Заново переосмысливается смыслообразующая позиция образовательного идеала: всегда ли мы понимаем под образованием именно то, чем оно является по своей сути? Здесь тема подлинного смысла образования и образовательного идеала поднимается с новой силой.

В континентальной традиции философии образования, которая уходит корнями в эпоху Просвещения, дискуссии об образовании ведутся в терминах христианских добродетелей, которые являлись центральной идеей в концептуальной истории *Erziehung* [Biesta 2011, 183]. Именно это слово-концепция и воплощает образовательный идеал, телеологический и основанный на ценностях.

Итак, философию образования оформляет совокупность идей и концепций в данной предметной области, каждая из которых выстраивается вокруг ключевого вопроса об образовательном идеале. Утрируя, можно ска-

зать, что единственное, что требует философского синтеза в плоскости образования – это проблема поиска образовательного идеала. Обзор этапов развития концепта образовательного идеала приводит к понимаю некоторых его особенностей.

Во-первых, образовательный идеал онтологичен, в индивидуальном и коллективном сознании он уже присутствует до момента его изучения. Это своего рода процесс «открытия сокровытого» [Хайдеггер 2003, 53], и в этом значении экспликация образовательного идеала феноменологична. Следует говорить о формировании понимания образовательного идеала, процесса установления, открытия самого «духа образования» в его единичных воплощениях.

Во-вторых, образовательный идеал, очевидно, не имеет инвариантной основы, подходящей для всех времен и обществ. С большей вероятностью допустимы инварианты структуры образовательного идеала, имеющей, предположительно, ценностное ядро.

В-третьих, образовательный идеал принципиально историчен, соотносится с конкретными социально-историческими конфигурациями и одновременно внеисторичен, поскольку его точное воплощение никогда невозможно.

В-четвертых, содержание образовательного идеала концептуально: не имеет точного референса, принципиально не может прийти к абсолютно точной эмпирической реализации. Так происходит потому, что образовательный идеал имеет первично эмоциональную природу (возникает симпатия к определенному образу), восходящую к рациональным аргументациям (объяснение, почему именно этот образ избран).

В заключение выскажем мнение, что образовательный идеал не должен быть политическим, экономическим, технологическим и пр. Его ядро должно иметь духовное содержание. Только это укрепит силу идеала, переданного через учебники, нормативные документы, слово наставника и т. д. Это определит его долговременность, нацеленность на перспективное развитие общества. Идеал, сформулированный не просто в рамках исторического времени, а через них, с вектором в будущее, обеспечивает качество образования, а через него – социальный прогресс.

Вот почему духовное ядро образовательного идеала – это вектор будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Асмус 1999 – Асмус В.Ф. Античная философия. М.: Высш. шк., 1999.
- Береговая 2018 – Береговая О.А. Аналитическая философия образования: краткий обзор // Философская мысль. 2018. № 3. С. 51–58.
- Гессен 1995 – Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
- Дильтей 2021 – Дильтей В. О возможности всеобщей педагогики // Журнал интегративных исследований культуры. 2021. Т. 3, № 2. С. 167–181.
- Ильенков 2009 – Ильенков Э.В. Диалектика идеального // Логос. 2009. № 1 (69). С. 6–62.
- Лосев 1969 – Лосев А.Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. Т. II. М.: Искусство, 1969.
- Медведев, Семенова 2016 – Медведев Н.В., Семенова Е.М. Аналитическая революция в философии образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2016. Т. 2, вып. 4 (8). С. 30–37.
- Ньюмен 2006 – Ньюмен Дж.Г. Идея Университета. Минск: Изд-во БГУ, 2006.
- Огурцов, Платонов 2004 – Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004.
- Ортега-и-Гассет 2005 – Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Минск: Изд-во БГУ, 2005.
- Платон 2007 – Платон. Сочинения в 4 т. Т. 1. Ч. 1. СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2007.
- Рассел 2016 – Рассел Б. История западной философии. М.: АСТ, 2016.
- Розанов 1899 – Розанов В.В. Сумерки просвещения. СПб.: Изд. П. Перцова, 1899.
- Соловьев 1894 – Соловьев В.С. Идеал // Энциклопедический словарь / под изд. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. Т. XIIа. СПб.: Семеновская Типолитография, 1894.
- Хайдеггер 2003 – Хайдеггер М. Бытие и время. – Харьков: Фолио, 2003.
- Biesta 2011 – Biesta G. Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field // Pedagogy, Culture & Society. 2011. Vol. 19, iss. 2. P. 175–192.
- Biesta, Peters 2015 – Biesta G., Peters M. Alternative Futures and Future Alternatives for the Philosophy of Education: Introduction to the Symposium // Studies in Philosophy and Education. 2015. Vol. 34. P. 619–621.
- Hirst 1971 – Hirst P.H. What Is Teaching? // Journal of Curriculum Studies. 1971. Vol. 3, № 1. P. 5–18.
- Luque 2019 – Luque D. Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización // Revista Española de Pedagogía. 2019. Vol. 77, № 272. P. 67–82.
- Scheffler 1954 – Scheffler I. Towards an Analytic Philosophy of Education // Harvard Educational Review. 1954. № 24. P. 223–230.

REFERENCES

- Asmus V.F., 1999. *Ancient Philosophy*. Moscow, Vyssh. shk. Publ.
- Beregovaya O.A., 2018. Analytical Philosophy of Education: A Brief Overview. *Filosofskaya mysl*, no. 3, pp. 51-58.
- Gessen S.I., 1995. *Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy*. Moscow, Shkola-Press.
- Dilthey W., 2021. On the Possibility of Universal Pedagogy. *Zhurnal integrativnyh issledovanij kultury*, vol. 3, no. 2, pp. 167-181.
- Ilyenkov E.V., 2009. Dialectics of the Ideal. *Logos*, no. 1 (69), pp. 6-62.
- Losev A.F., 1969. *History of Ancient Aesthetics. Sophists. Socrates. Plato. Vol. 2*. Moscow, Iskusstvo Publ.
- Medvedev N.V., Semenova E.M., 2016. Analytical Revolution in Philosophy of Education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Obshestvennye nauki*, vol. 2, iss. 4 (8), pp. 30-37.
- Newman J.H., 2006. *The Idea of the University*. Minsk, Izd-vo BGU.
- Ogurcov A.P., Platonov V.V., 2004. *Images of Education. Western Philosophy of Education. 20th Century*. Saint Petersburg, RHGI.
- Ortega y Gasset J., 2005. *Mission of the University*. Minsk, Izd-vo BGU.
- Plato, 2007. *Works in 4 Vols. Vol. 1. Pt. 1*. Saint Petersburg, Izd-vo Olega Abyshko.
- Russell B., 2016. *A History of Western Philosophy*. Moscow, AST Publ.
- Rozanov V.V., 1899. *Twilight of Education*. Saint Petersburg, Izd. P. Percova.
- Solovyev V.S., 1894. The Ideal. Brockhaus F., Efron I.A. (eds.). *Encyclopedic Dictionary*, vol. XIIa. Saint Petersburg, Semenovskaja Tipolitografija.
- Heidegger M., 2003. *Being and Time*. Harkov, Folio Publ.
- Biesta G., 2011. Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 19, iss. 2, pp. 175-192.

Biesta G., Peters M., 2015. Alternative Futures and Future Alternatives for the Philosophy of Education: Introduction to the Symposium. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 34, pp. 619-621.

Hirst P.H., 1971. What Is Teaching? *Journal of Curriculum Studies*, vol. 3, no. 1, pp. 5-18.

Luque D., 2019. Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 77, no. 272, pp. 67-82.

Scheffler I., 1954. Towards an Analytic Philosophy of Education. *Harvard Educational Review*, no. 24, pp. 223-230.

Information About the Author

Iryna A. Fursa, Candidate of Sciences (Philosophy), Consultant, Department of Attestation Work, Higher Attestation Commission of the Republic of Belarus, Prosp. Nezavisimosti, 66, 220072 Minsk, Republic of Belarus, fursa-irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2920-9196>

Информация об авторе

Ирина Анатольевна Фурса, кандидат философских наук, консультант управления аттестационной работы, Высшая аттестационная комиссия Республики Беларусь, просп. Независимости, 66, 220072 г. Минск, Республика Беларусь, fursa-irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2920-9196>