



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2-226-236

УДК 37.012.1

АНТИЧНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЕДИНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

А.Е. Крикунов

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
ул. Коммунаров, 28, Елец, Россия, 399770

Под единством образования автор статьи понимает его представление в качестве особого способа существования, т.е. стирание различия между онтологической и антропологической трактовками феномена. Предполагается, что такой подход позволяет адекватно определить философский смысл категории образования, не связывая его исключительно с философским рассмотрением практики обучения и воспитания. Автор также указывает на наличие в истории европейской философии связи между идеей единства мира и идеей образования человека как процесса постепенного приближения к его истинному и завершенному образу. Несмотря на то, что наиболее значимой для современного понимания образования остается его разработка в немецкой классической философии, автор стремится показать перспективность обращения к античной философской традиции, предложившей первую концептуализацию образования, связанную с особой онтологической позицией. Автор обращает внимание на постепенное становление представлений о системном характере бытия, связывая его с исходной дидактической установкой греческих философов. Также на примере этики Аристотеля, подчеркивается единство внешне разделенных путей становления человека. Автор приходит к выводу о необходимости принимать во внимание связь представлений об образовании с характерным стремлением построить философскую теорию мира, все элементы которого объединены в единую систему. По его мнению, это позволит определить действительный философско-педагогический смысл пересмотра классической философской традиции, предприятия нового новейшей философией.

Ключевые слова: философия образования, образование, воспитание, иерархия, онтология, этика, античная философия

Введение

Терминологическое поле современной педагогики исключительно разнообразно. В случае с отечественным философско-педагогическим дискурсом имеется ввиду сложная система концептов, восходящих к терминам, заимствованным из разных времен и разных языков, апеллирующим к разным философским, психологическим и педагогическим теориям. Если предположить, как это обычно делается, что ключевым в этом «рассеивании» является термин *образование*, то даже поверхностное рассмотрение его истории укажет на очевидные философские корни концепта. И сегодня рассуждения об образовании, а значит и возможные его концептуализации, остаются в горизонте, заданном проектом *Bildung*, постепенное построение которого составляло один из сюжетов в развитии немецкой философии.

В большинстве случаев современные педагогические трактовки *образования* не выходят за пределы освоения культуры и представлений о целенаправленном процессе «обучения и воспитания человека в интересах личности, общества и государства» (Полонский, 2004, с. 33). Максимальная широта охвата проблемы зачастую манифестируется идеей о том, что «обучение и воспитание составляют две стороны одной “медали” — образования» (Вербицкий, 2016, с. 3). Такое сужение перспективы остается одной из несомненных причин, определяющих центрацию современной педагогики на малозначимой формальной стороне образования. Главная новация последних лет — «компетентностный подход» — почти идеальная демонстрация противоречия между интуитивным стремлением к изменению парадигмальных оснований процесса образования и невозможностью его реальной трансформации при сохранении все того же устойчивого истолкования образования как исключительно педагогической категории, теоретический анализ которой возможен без полномасштабного привлечения смежных областей знания. Такой подход к проблеме предполагал и предполагает не более чем ритуализованное обращение к философии, хотя педагогика сама по себе едва ли в полной мере обладает необходимым инструментарием для осуществления в отношении образования исследовательской программы, которую можно было бы назвать фундаментальной.

Помимо прочего, перестает замечаться значимое различие между постановкой вопроса об образовании внутри европейского рационализма и современным прочтением этого термина, который отечественная педагогика сближает уже не столько с фундаментальной интуицией *Bildung*, сколько с весьма ограниченным семантическим полем *education*. Исключительное внимание к «передаче опыта (transmission) через общение» (Dewey, 1916, p. 11) практически исключает возможность рассмотрения образования в контексте более широком, нежели сфера образовательных взаимодействий ориентирующего себя в культуре человека. Соответственно, совершенно утрачивается скрытая в этимологических основаниях термина *образование* возможность опознать за ним особый способ существования, равно возможный для человека и мира, т.е. схватывание действительного единства образования, в котором исходно стирается различие между антропологией и онтологией. В качестве гипотезы, завершенное подтверждение которой выходит за пределы этой статьи, предположим, что возвращение к исходным философским основаниям термина позволит определить действительный философско-педагогический смысл деструкции и деконструкции классической философской традиции, предпринятых новейшей философией.

Для философии образования *Bildung*, как кажется, остается более важным, нежели более древний и совершенно иной этимологически термин *παιδεία*, который также является содержательно близким к *образованию* (Мейдер, Громова, 2010, с. 10). Фундаментальные характеристики, всегда мыслимые при обращении к идее образования — *Bildung*, — целостность, единство, всеобщность, остаются таковыми и применительно к греческому проекту *παιδεία*. Кроме того, в своем завершенном гегелевском варианте, *Bildung*, прежде всего остального, было прояснением пути образования мирового духа и, тем самым, связывало образование человека с явленностью бытия. Ретроспектива европейской философии, пред-

ставленная в гегелевских текстах, позволяет наблюдать, как в новой логике образования реализуется логика всего европейского рационализма.

Основания последнего, безусловно, укрыты в истории античного мышления. И там, где мыслится образование не только как процесс и результат обучения, но как приближение к образу, надделение формой, упорядочивание, построение иерархически организованной и проницаемой для рационального познания системы, исследователи всегда оказываются в контексте, заданном основными дискурсами античной философии. Но, разумеется, лишь в том случае, когда предмет оценочных суждений становится не способ организации образования, но само образование в качестве особой реальности, смысл и значение которой могут быть помыслены сами по себе.

Философия и становление παιδεία

Диалектический переход, специфическая утрата различия, выступающие механизмом образования, уже и самим Гегелем возводятся к античной постановке вопроса. Точнее, он полагает их в качестве некоторого итога греческого философствования: «У Аристотеля же ясно определена, как энергия, именно эта отрицательность, эта деятельная действительность, состоящая в том, что это для-себя-бытие раздвояет само себя, упраздняет единство и полагает раздвоение, ибо, как говорит Аристотель (*Metaph.*, VII, р. 13), “энтелехия разделяет”» (Гегель, 1994, с. 228). Исходная связность мира и возможность его представления в качестве единства выступают ключевым основанием самой идеи образования человека как процесса постепенного приближения к его истинному образу. Причем процесса, завершение которого не мыслится в качестве абстрактной цели, но определяет тем или иным образом достижимую перспективу.

В фундаментальном исследовании В. Йегера есть образец рассмотрения истории παιδεία как последовательной смены ее идеалов: от аристократического спорта к не менее аристократическому идеалу самостоятельного мышления через формы гражданского самосознания жителя греческого полиса. Роль философии на этом пути различна. Ранние философские опыты времен элеатов имеют значение лишь в силу того, что они подготавливают появление всецело педагогических систем Сократа и Платона, который видит смысл философии в «воспитании (*der Erziehung*) нового человека» (Jaeger, 1989, р. 206). Досократики открывают новое отношение к действительности — рациональное и теоретически центрированное, но место в истории образования им обеспечено только в силу их более значимых для педагогики наследников. То есть в силу тех, кто сумел воплотить теоретическую схему в общегреческой системе педагогической практики. Это означает, что философия оказала действительное влияние на историю школы лишь тогда, когда сама стала значимым фактором культурной жизни Древней Греции.

К этой бесспорной схеме можно, однако, добавить и еще одно обстоятельство, представляющееся автору наиболее важным. Движение мысли от досократиков к Платону, а затем и к Аристотелю можно представить как путь постепенного построения адекватной образованию философской системы внутри самой философии. То есть как постепенное нахождение места в своих построениях исходно

имеющейся логике образования. Той самой, что дана в качестве «здорового смысла». Для онтологически окрашенной греческой философии это означает постепенное повышение внимания к процессам построения систем, движению как перемещению на более высокий уровень иерархии, т.е. переход к аналитике традиционных для философского истолкования образования концептов. Античная традиция предполагает особый путь, на котором постепенно раскрываются возможные варианты понимания проблемы.

Образование внутри онтологии

В качестве исходной точки очевидным образом следует выбрать элеатов с их аналитикой единого бытия, которое «цело», «не различено», равно само себе и совершенно. Оно оторвано от мира и находится в принципиально ином «месте». Формально это означает, что между ними нет никакого связующего отношения, и, если бы такую позицию удалось бы провести со всей возможной последовательностью, поэма Парменида стала бы не только началом, но и завершением философствования. Этого, однако, не случилось по двум причинам. Первая состоит в том, что различие бытия и небытия-мира сразу же оказалось представлено в качестве иерархии. Мир не просто «иное», но иное, стоящее ниже — худшее место. В мире люди «блуждают о двух головах» (28 В 6, 7 DK), они составляют лишь «невразумительные толпы» (28 В 6, 7 DK) (Фрагменты..., 1989, с. 288). Вторая причина состоит в изначально совершенном выборе в пользу дидактической составляющей философии, которая только и делает возможной всю педагогическую практику, постепенно выстраиваемую греками вокруг философского дискурса. Роль учителя и проводника на пути познания у Парменида играет богиня Истина. Но и сам он также выступает в роли медиатора, «ставит себя в положение посредника между естественным и сверхъестественным мирами, стража духа, который испытал совершенство Истины, но должен вернуть в мир смертных знания, которые он получил за пределами мира» (Henn, 2003, р. 6—7). Любопытно заметить, что рассуждения о *Bildung* в позднейшей философии начинаются с совершенно аналогичного указания на необходимость сакрального медиатора, в роли которого у Г. Лессинга (1995) выступает «откровение».

Онтологически это означает, что, несмотря на манифестируемый концептом бытия радикальный разрыв между миром вещей и миром мышления, построение пути между ними совершенно необходимо и станет античным аналогом ново-европейской проблематики субъекта и объекта. Такой путь, представленный как нечто ценное, требующее усилий и обещающее награду, возможен на столько, на сколько к бытию как к высшему все же можно взойти от небытия как низшего, т.е. ровно на столько, на сколько дихотомия бытие / небытие выступает в качестве иерархии. Пармениду не хватает только лишь стандартной для последующих интерпретаторов метафоры «пути вверх». Его герой движется только лишь «так далеко, как только может достичь дух» (28 В 1, 8 DK), но сопровождают его «Дочери Солнца (Ἠλιάδες)» (28 В 1, 8 DK) и движется он все же «к Свету (εἰς φάος)» (28 В 1, 10 DK) (Фрагменты..., 1989, с. 286). Именно поэтому «О природе» традиционно называют «дидактической поэмой», и даже Хайдеггер (1992), внимательно отнесшийся к крайне двусмысленной квалификации теории Парменида как

обычного «учения (Lehre)», вынужден следовать этой традиции. Парменид рисует не картину онтологического разделения, а «путь познания, которым, рискуя сбиться с пути, следует избранное существо, направляемое свыше» (Кассен, 2000, с. 24).

Основную тематику элеатов продолжает Платон. Связь бытия и небытия всегда привлекала его внимание. Можно утверждать, что теория идей прежде всего остального имеет своим основанием особое отношение идеи и вещи, связывающее бытие и материальный мир, по меньшей мере, предполагаемой связью. Пользуясь гораздо более поздним термином, для множества однородных вещей идея выступает «центром системы», определяющим, соответственно своему различию с другими идеями, различие вещи с вещами иного рода. Платон от диалога к диалогу идет к мысли о структурности самого бытия, наличия в нем связей и определенного отношения к тому, что уже он называет единым.

Аристотель преобразовал эти интуиции в полноценную теорию иерархии. Бытие как таковое у него становится высшей реальностью, предполагающей существование ее низших уровней. Материя и формы-эйдосы образуют стройную систему, восходящую к тождественному себе перводвигателю-абсолюту. Внутри нее все вещи, обладающие разными наборами качеств, остаются подобны, благодаря единому способу возникновения. Все, что появилось как объединение материи и формы, отпечаток формы на материи, становится «вещью». И наоборот, то, что выступает в качестве вещи, является порождением формы и материи. Внешнее влияние формы не отменяет внутренних задатков, создающих напряженность между потенциальным и актуальным, характеризующую не только человека, но и любую другую субстанцию-вещь. Обратное, причастность форме каждой вещи позволяет увидеть все существующее как некоторую игру ума, глобальный педагогический процесс. Присущая вещи мера неопределенности и абсолютная самождественность перводвигателя задают этому процессу направление. Образование, мыслившееся у Платона в гносеологической перспективе припоминания, у Аристотеля мыслится в перспективе возникновения вещи, но продолжает оставаться постепенным созданием определенности. Применительно к человеку это предполагает специфический для метафизики способ говорить о нем, пользуясь обобщением Хайдеггера (2000, с. 71), как об одном из многих сущих, у которого есть способности.

Образование и пути добродетели

В любом случае видно, как онтологические построения становятся все более благоприятными для моделирования образовательного процесса. Если разговор элеатов об иллюзорности движения сам по себе был педагогическим скандалом, поскольку образование человека тоже есть изменение и движение, то структурированный мир Аристотеля может непротиворечиво выступить основанием любой педагогической стратегии. Образовательное взаимодействие с его логикой соединения материи и формы характеризует любой процесс, имеющий фиксируемый результат. Это сведение любого взаимодействия к единой модели, не допускающее какой-либо специфической области, в которой она была бы полностью или частично дисквалифицирована. Даже *τέχνη* отставляет нам возможность максималь-

ного расширения своих смыслов: «Ясно, что античное *techne*, будучи спроецированным на способ бытия учебных сообществ, способно предъявить в разные исторические времена особые технологизации познавательного отношения. Здесь присутствует и голая эмпирия, и рутина ученических упражнений, и предметный формализм; но здесь также — творчество, научный опыт; вещи искусства и немецкого *Bildung*» (Карпов, 2016, с. 8).

Осуществляемая в данном случае «проекция» отсылает нас к стандартному варианту построения философии образования, выступающей как процесс и результат трансляции философских идей на образовательную практику. Это движение практически всегда отличает характерная утрата всегда сопутствующего философии оттенка маргинальности, прекрасно проиллюстрированного уже в парадигмальном для европейского опыта философствования платоновском мифе о пещере. Построенная на отрицании постулатов житейского восприятия мира, в своих педагогических проекциях философия принимает вид относительно будничной. В большинстве случаев итогом оказывается теория, в которой собственно философская часть оказывается избыточной и едва ли необходимой. Автору представляется, что это справедливо даже в том случае, если появившаяся подобным образом теория образовательного процесса будет замечена и актуализована собственно педагогическим сообществом, как это происходило неоднократно. Так, например, использование проблемного обучения уже не требует верности прагматизму. Во всяком случае, степень практической пригодности, основанной на философской теории модели образования едва ли можно связать с корректностью ее философского обоснования.

Какова бы ни была философско-педагогическая теория, она должна была соответствовать и всегда соответствовала ряду инвариантов, обеспечивающих ее успешную легитимацию в проблемном поле собственно педагогической теории. Наиболее значимым из них является безусловное признание образования в качестве ценности. Этот момент или, скорее, его особость, неочевидность, зачастую игнорируется, что заметно даже в тех случаях, когда ценностная позиция по отношению к действительности оказывается вовлечена в философское рассуждение и во всей полноте принимается во внимание. Осмысление действительности с аксиологических позиций — относительно недавнее приобретение культуры, в его строгом смысле восходящее к ницшевскому проекту «переоценки всех ценностей» и противопоставленное однозначному равенству между существующим и этически приемлемым. Разумеется, аксиологическое понимание культуры и внимание к ценностям в современной социологии и педагогике давно утратило радикализм Ницше, зато сохранило невозможность прочесть ценное исключительно как подлинно существующее. Тем самым моральная, этическая оценка чего-либо стала самодовлеющей, определяя все педагогические перспективы выбранного объекта. Мало «знать», надо знать «хорошее», «правильное», подчиненное определенному ценностному ряду, допустим, маркированному некоторой национальностью и согласованное с ним. Но само образование, напротив, остается ценностью в любом случае, не допуская вариативного отношения к себе. Дихотомия образованный / необразованный делает образование неочевидным, но от того-то все более и более ценным. В философском анализе образования

возможность отклонения ценностной характеристики образования всегда оказывалась утраченной. К этому необходимо добавить, что образование человека, если о нем вообще шла речь, в европейской философии всегда выступало в роли вполне онтологического события. В аристотелевской философии оно оказалось подчинено единой механике взаимодействия формы и матери, а через две тысячи лет историю европейской классической философии завершит гегелевское рассмотрение образования как процесса самопознания духа. Это и заставляет думать, что подобное отношение к образованию было не только следствием европейской метафизики, но и одной из причин, определивших ее фундаментальные решения.

Там, где действительно встречается философский анализ, всегда можно наблюдать выход за пределы заданного антропологией и аксиологией горизонта. *Образование* никогда надолго не остается делом школы. В качестве примера напомним известный сюжет в «Истине и методе» Г.-Г. Гадамера (1999, с. 20), и обратим внимание, как в одном абзаце текста стремительно преодолевается расстояние между «областью физического явления (*Bereich der körperlichen Erscheinung*)» и «научным сознанием (*das wissenschaftliche Bewußtsein*)», поскольку и то, и другое связано единым стремлением к «совершенному образованию (*vollkommene Bildung*)», которое «не столько конечный этап развития (*Entwicklung*), а, скорее, состояние зрелости, оставившее всякое развитие позади». Отсюда легко понять, почему «слово “образование” похоже на греческое *physis*» (Gadamer, 1990, p. 17).

Только в крайне узкой, непосредственно педагогической перспективе образование могло значимым образом дробиться на менее фундаментальные процессы, а связь между ними — проблематизироваться, совершенно удаляя из рассуждения об образовании онтологическую составляющую. «С появлением научной педагогики технократического типа», — замечает современный автор, — «единый процесс образования разделился на две практически не пересекающиеся ветви — обучение и воспитание» (Вербицкий, 2016, с. 13). Но едва ли можно согласиться, что это «разделение» представляет собой специфическую черту новоевропейской цивилизации, хотя бы в силу того, что оно было раздражающим фактором и для основных концепций античной философии.

Единство души не могло предполагать различных путей ее самопроявления уже для Сократа и Платона, у которого с наибольшей ясностью выражена идея невозможности специфического «воспитательного» взаимодействия. Платоновская критика софистов карикатурна, но противопоставленный их практикам этический интеллектуализм определенно предполагает возможность вполне рациональной этики. Рассуждение Аристотеля, в большей степени ориентированного на «здравый смысл» практической деятельности, выстроено более сложным образом. В «Никомаховой этике» он формулирует: «При наличии добродетели двух [видов], как мыслительной, так и нравственной, мыслительная возникает и возрастает преимущественно благодаря обучению (*διδασκαλία*) и именно поэтому нуждается в долгом упражнении, а нравственная (*ετηκε*) рождается привычкой (*εθους*), откуда и получила название: От этос при небольшом изменении [буквы]» (II, 1, 1103a) (Аристотель, 1983, с. 78) (перевод Н.Б. Брагинской; в английском переводе Х. Рэкхема используется не *education*, а *instruction*, что точнее передает

смысл и несколько заостряет различие с *привычкой (habit)* (Aristotle, 1999, с. 71). Автор, разумеется, видит в этом фрагменте характерную для Аристотеля попытку классификации и разграничения, в данном случае осуществляемую в рамках платоновской установки на единство всех способов познания. Обучение и привычка также, очевидно, воспроизводят *поэсис* и *праксис*. Однако все эти различия не только не отменяют единства различаемого, но непосредственно предполагают его. Так, *праксис* — это не деятельность, лишенная характерной для *поэсиса* цели, но деятельность, в которой цель присутствует непосредственно как характеристика ее самой. Также привычка не представляет собой деятельность, лишенную мыслительной добродетели, но деятельность, в которой мыслительная добродетель присутствует непосредственно в качестве сознательного выбора. Поэтому обучение и привычка связаны фигурой «рассудительного человека», которому принадлежит право выносить этическое суждение, основываясь на собственной «рассудительности», которая является не нравственной, а мыслительной добродетелью (II, 1, 1103a) (Аристотель, 1983, с. 77). То есть возникновение нравственной добродетели, приобретаемой путем привычки, ставится в зависимость от добродетели мыслительной, приобретаемой путем обучения. И оказывается, что любая добродетель есть нечто определенное, некая форма, структура, называемая «складом (ἔξις) [души]» (II, 6, 1107a) (Аристотель, 1983, с. 87) и делающая поступки предсказуемыми. При такой постановке вопроса правильность оказывается достижима здесь и сейчас, а стремление к подлинности перестает требовать радикального отрицания мира. И онтологическая теория Аристотеля, и его представления о строе души равно оказываются подчинены «метафоре печати», которую Х. Ортега-и-Гассет (2005) возвел до основополагающей характеристики античного способа мыслить, нашедшего свое выражение и в представлениях о форме и материи, и во взглядах на становление человека.

Заключение

Философское рассмотрение проблематики образования в большинстве случаев принимает форму ненавязчивой, но от того не менее неожиданной интервенции в область педагогики. Это, пожалуй, главная характеристика философского дискурса об образовании в том виде, в котором он большей частью существует в современной, да и не только современной, философии. Эта попытка подменить собой педагогику не имеет отношения к институциональной структуре, существующей вокруг педагогических исследований и предполагающей формальное разграничение исследовательских областей. Ее нужно мыслить шире. Имеем ли мы дело с педагогикой, философией образования и методикой или пытаемся учесть разграничение между *philosophy of education* и, допустим, *education technology*, смысл проблемы остается прежним. Философское исследование образования неизбежно строится как попытка исследовать и обосновать практику образования, рассматриваемую в качестве единственного и в этом смысле весьма ограниченного предмета анализа. В то же время, непосредственное рассмотрение философских текстов зачастую показывает, что логика образовательной практики неизбежно коррелирует с представлениями о мире и бытии. В этом легко уви-

деть проекцию философских взглядов на область образования, но автору такой подход представляется значительным упрощением проблемы. Скорее, и история античной философии служит прекрасным примером этого феномена, образование как построение системы исходно присутствует в философском дискурсе, который оказывается всегда уже внутри некоторого отношения субъекта философии к «образованной» действительности. С этой точки зрения, образование никогда не остается чем-то внеположным по отношению к философской активности, а все его возможные собственно педагогические экспликации подчиняются общей идее, явно присутствующей в любой попытке концептуализации — от эпохи *παίδεια* до наших дней.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аристотель*. Сочинения: в 4-х т. Т. 4. М.: Мысль, 1983.
- Вербицкий А.А.* Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3—16.
- Гегель Г.В.Ф.* Лекции по истории философии. Книга вторая. СПб.: Наука, 1994.
- Карпов А.О.* Культурно-историческая эпистема образования: от античности до общества зна-ний // Вопросы философии. 2016. № 1. С. 5—16.
- Кассен Б.* Эффект софистики. М.; СПб.: Московский философский фонд, Университетская книга, Культурная инициатива, 2000.
- Лессинг Г.* Воспитание человеческого рода // Лики культуры: Альманах. Т. 1. М.: Юрист, 1995. С. 479—499.
- Мейдер В.А., Громова Е.А.* Пайдейя и алетейя: очерки философии образования. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2007.
- Ортега-и-Гассет Х.* Две главные метафоры. К двухсотлетию Канта // Ортега-и-Гассет Х. Вос-стание масс. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. С. 463—481.
- Полонский В.М.* Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004.
- Фрагменты ранних греческих философов. Ч. I. М.: Наука, 1989.
- Aristotle.* *Nicomachean Ethics.* Cambridge, 1999.
- Dewey J.* *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education.* New York: The Macmillan Company, 1916.
- Gadamer H.-G.* *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen: Mohr Siebeck, 1990.
- Heidegger M.* *Gesamtausgabe. Band 54. Parmenides.* Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag, 1992.
- Heidegger M.* *Überwindung der Metaphysik // Heidegger M. Gesamtausgabe. Band 7. Vorträge und Aufsätze (1936—1953).* Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag, 2000. S. 67—98.
- Henn M.J.* *Parmenides of Elea. A Verse Translation with Interpretative Essays and Commentary to the Text.* Westport: Praeger Publishers, 2003.
- Jaeger W.* *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen.* Berlin, New York, 1989.

© Крикунов А.Е., 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 13 февраля 2017 г.

Принята к печати: 14 апреля 2017 г.

Для цитирования:

Крикунов А.Е. Античные основания единства образования // *Вестник Российского универ-ситета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 2. С. 226—236.

Сведения об авторе:

Крикунов Александр Евгеньевич — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и социальных наук Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия). E-mail: akr1975@mail.ru

THE ANTIQUE FOUNDATIONS FOR THE UNITY OF EDUCATION

Alexander E. Krikunov

Yelets State Ivan Bunin University
Communarov str., 28, Yelets, Russia, 399770

Abstract. The author of the paper considers the unity of education as a specific way of existence, blurring the distinction between ontological and anthropological interpretations of education. This approach is supposed to adequately identify the philosophic sense of the category of education without linking it exclusively to the philosophic consideration of educational practice. The author also points out the connection between the ideas of the world unity and of a human being's education as a process of gradual approaching one's true and complete image in the history of European philosophy. Even though the contemporary notion of education is most elaborately presented by classical German philosophers, the author aims to show the prospects of addressing the antique philosophic tradition proposing the first conceptualization of education connected with a special ontological position. The author calls attention to the gradual development of views on the systemic nature of being, linking it to the initial didactic guideline of Greek philosophers. The example of Aristotle's ethics proves the integrity of externally separate ways of making up of a person. The author comes to a conclusion about the necessity of taking the connection of educational concepts and a characteristic tendency to create the philosophic theory of the world, the elements of which are united in an integrated system, into account. In the author's opinion, it will allow to define the real philosophic and pedagogical sense of the revision of the classical philosophic tradition, undertaken by the contemporary philosophy.

Key words: philosophy of education, education, hierarchy, ontology, ethics, antique philosophy

REFERENCES

- Aristotle. (1983). *Collected Works*. Vol. 4. Moscow: Mysl' Publ. (In Russ.)
- Aristotle. (1999). *Nicomachean Ethics*. Cambridge.
- Cassin, B. (2000). *Effekt sofistik*. Moscow; St. Petersburg: Moskovskiy filosofskiy fond, Universitetskaya kniga, Kul'turnaya initsiativa. (In Russ.)
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company. 460 p.
- Fragmenty rannikh grecheskikh filosofov*. (1989). Vol. I. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Gadamer, H.-G. (1990). *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hegel, G.W.F. (1994). *Lectures on the History of Philosophy*. Vol. 2. St. Petersburg: Nauka Publ. (In Russ.)
- Heidegger, M. (1992). Gesamtausgabe. Band 54. *Parmenides*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag.
- Heidegger, M. (2000). *Überwindung der Metaphysik*. In: M. Heidegger. *Gesamtausgabe. Band 7. Vorträge und Aufsätze (1936—1953)*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag.

- Henn, M.J. (2003). *Parmenides of Elea. A Verse Translation with Interpretative Essays and Commentary to the Text*. Westport: Praeger Publishers.
- Jaeger, W. (1989). *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. Berlin, New York.
- Karpov, A.O. (2016). Cultural and Historical Episteme of Education: from Antiquity to the Knowledge. *Voprosy Filosofii*, (1), 5—16. (In Russ.)
- Lessing, G. (1995). Vospitanie chelovecheskogo roda. *Liki kul'tury: Al'manah. Tom pervyi* (pp. 479—499). Moscow: Jurist Publ. (In Russ.)
- Meider, V.A., Gromova, E.A. (2007). *Paideiya i aleteiya: Ocherki filosofii obrazovaniya*. Volgograd: Volgogradskoe nauchnoe izdatel'stvo. (In Russ.)
- Ortega y Gasset, J. (2002). *Dve glavnye metafory. K dvukhsotletiyu Kanta*. In: J. Ortega y Gasset. *The Revolt of the Masses* (pp. 463—481). . Moscow: AST Publ.
- Polonskii V.M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)
- Verbitsky, A.A. (2016). Education in the modern educational paradigm. *Pedagogika*, (3), 3—16. (In Russ.)

Article history:

Received 13 February 2017

Revised 11 March 2017

Accepted 14 April 2017

For citation:

Krikunov A.E. (2017). The Antique Foundations for the Unity of Education. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (2), 226—236.

Bio Note:

Alexander E. Krikunov — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Full Professor of the department of Philosophy and Social Sciences, Yelets State Ivan Bunin University (Yelets, Russia). E-mail: akr1975@mail.ru