

Л. В. Быкасова

**РАЦИОНАЛИСТИЧЕСКАЯ
ТРАДИЦИЯ КАК ОСНОВА
ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА
К ОПРЕДЕЛЕНИЮ НАУЧНО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИКИ
ИСКУССТВА ФРГ**



УДК 37.012
ББК 74.03(3)

На основе герменевтического подхода в статье выявляются изменения в понятийно-терминологическом аппарате немецкой педагогики, оказавшие существенное влияние на становление теоретических основ науки.

Ключевые слова: интерпретативная парадигма; рекомбинация терминов, генезис; типологизация; статические модели.

L. V. Bykasova

**THE RATIONALIST TRADITION AS THE BASIS
OF THE FUNCTIONAL APPROACH TO THE
DEFINITION OF THE SCIENTIFIC-EDUCATIONAL
POTENTIAL OF GERMANY ART PEDAGOGY**

From the hermeneutic approach in the article are changes in the conceptual-terminology apparatus of the german pedagogy reveal, which had a significant impact on the formation of the theoretical foundations of science.

Key words: the interpretative paradigm; terms recombination; genesis; typology; static models.

Рационализм был преимущественно методом мышления Просвещения, разделявшим оптимизм этого мышления, так как верил в неограниченную силу человеческого познания, которое в той или иной степени духовно властвовало над всем существующим.

Отход от поиска абсолютно истинного, однозначного знания и *признание педагогики искусства* означало становление функциональной методологической концепции. Нацеленность на поиск логико-культурных и социальных зависимостей в общей педагогике,

а также исходный методологический посыл о том, что педагогические взаимосвязи могут и должны быть описаны совокупностью функциональных взаимосвязей, позволило исследователям выстраивать формализованные теоретические конструкции педагогики искусства как *функции* от нескольких *аргументов* (массы художественных знаний, творческого развития личности, реальной педагогической ситуации, педагогических технологий, ожидания педагогов и т. д.). Поворот «угла видения» социально-педагогических явлений был настолько значителен, что он был охарактеризован как «прорыв» в педагогике.

Понятие «функция» активно применяется в теоретических конструктах, свойственных сущностно-онтологической схеме объяснения [3. С. 45]. Здесь *функция* понимается не как универсальное отношение и взаимосвязь, а как *роль* в определенной *целостной системе педагогических отношений*. Так, например, сущность воспитания раскрывается в его функциях, которые отражают качественные характеристики воспитания и его исторический генезис. Такая трактовка правомерна и отражает общую исследовательскую установку педагогов данной методологической ориентации.

Рассмотрим теоретическое содержание термина «функция» (Funktion) — деятельность, исполнение, обратившись для этого к оригинальным немецким источникам. Функция — отношение зависимости двух изменяющихся величин (переменных) или группы величин, характеризующихся

тем, что изменение одной величины имеет следствием изменение другой [4. С. 485]. Следовательно, это:

- 1) деятельность, направленная на достижение определенной цели;
- 2) выполнение определенной задачи;
- 3) процесс выполнения задачи;
- 4) исполнение, назначение;
- 5) целенаправленность, смысл живания.

Различают педагогические функции: понятия о наиболее общих способах деятельности педагога по поддержанию определенных режимов работы образовательной системы (информационная, знаниево-репродуктивная, личностно-развивающая) [6. С. 94].

Используя герменевтический подход, нами выявлены изменения в понятийно-терминологическом аппарате педагогической науки Германии прошлого времени, связанные с развитием искусства изложения и интерпретации смысла, заключенного во многих проявлениях действительности; с борьбой за собственное понимание смысла писаний, оформившееся впоследствии в движение Гуманизма.

Интерпретативная парадигма в немецкой педагогике складывалась в русле философских и лингвистических подходов мыслителей, оказавших существенное влияние на становление теоретических основ науки. *Педагогический ракурс* рассмотрения герменевтической проблематики в Германии наблюдается уже в XVIII веке, приобретая особую актуальность в эпоху Просвещения в работах Ф. Шлегеля, В. Гумбольдта,

И. Г. Гердера. И. Г. Гердер, сохраняя методологически важную установку того времени на рассмотрение всех изучаемых предметов сквозь призму понятий «природа» и «развитие», рассматривает спектр возможных подходов к воспитанию просвещенной личности в рамках проблемы генезиса ее социальности. Он утверждает, что осмысление проблем воспитания может осуществляться в зависимости от установочной позиции, объективированной в виде педагогического термина: «...мы можем назвать этот генезис человека ... *культурой*, а можем вспомнить образ света и назвать *просвещением*» [1. С. 95]. В данной позиции представлена типичная для эпохи Просвещения установка на анализ наличных надстроечных явлений. Более того, в логико-гносеологическом плане данный подход можно оценить как один из вариантов применения аналогии в процессе осмысления педагогического феномена.

Современная педагогика ФРГ, унаследовав из концепций немецких теоретиков (Ф. Шлейермахер, И. Г. Гердер, Ф. Шлегель, В. Дильтей) полезную идею интерпретации художественных и исторических контекстов, расширила объект герменевтического исследования изучением факторов действительности, окружающей человека. Идея лингвистической трактовки педагогических понятий как предпосылки выявления их подлинного смысла принадлежит И. Гердеру и прослеживается в концепции национального образования И. Г. Фихте. Предметом особого внимания современных исследовате-

лей являются базисные педагогические категории, в чьем генезисе исследуется смысл, ставший фундаментом более поздних теоретико-педагогических построений.

Расширение понятийного ряда за счет введения неологизмов, рекомбинации терминов является одной из ведущих тенденций развития научного знания ФРГ. Взаимосвязь педагогики искусства с художественным образованием и художественным воспитанием, эстетическим развитием и воспитанием вкуса развивается по пути взаимозаимствования терминов, методов и идей, эволюции (от эмпиризма к теории). Педагогика искусства ФРГ представляет качественно новое теоретическое образование синтетического характера, интегрирующее проблематику педагогики, искусства, эстетики и других сопредельных дисциплин.

Основными категориями педагогики являются образование и воспитание. «Воспитание» (*die Erziehung*) становится в 20–30-е годы XX века объектом герменевтического анализа многих теоретиков Германии. Установка на изучение истоков проявления «немецкого духа» предопределяла общую линию поиска — исследование *генезиса* своеобразия национальных духовных образований. Гипотеза исследователей заключалась в том, что смысл педагогических феноменов может быть постигнут в процессе выяснения первоначальной смысловой нагрузки терминов, из которого впоследствии могут быть определены рамки стоящих перед национальной педагогикой *задач*.

С помощью этимологического анализа глагола *erziehen* (воспитывать) можно установить, что в немецком языке слово употреблялось для передачи процессов, движение которых осуществлялось «из глубины вверх», в порядке саморазвития воспитанника и не несло смысла принудительности со стороны педагога. Данный вывод исследователи считали серьезным аргументом в определении подлинности, гуманности системы формирования личности и воспитания человека, цель которых усматривалась в расширении пространства для самопроизвольного развития немецкой нации. Выводы, полученные в результате верификации гипотезы, были для правящих кругов идеологическим оправданием немецкой политической экспансии и позволяли (сквозь призму идеологических толкований) высоко оценить потенциал различных теорий «педагогике новой школы», базировавшийся на постулате создания условий для ничем не ограниченного, естественного развития подрастающего поколения [2. С. 39]. Появление категории «воспитание искусством»/«художественное воспитание» («*Kunsterziehung*» (*Kunst* — искусство, *Erziehung* — воспитание) в XVII веке было обусловлено необходимостью воспитывать средствами искусства и органично соответствовало духу времени: развитие субъект-объектных и объект-объектных отношений, социокультурные изменения в обществе, расцвет ремесел, появление новых художественных мастерских и технологий.

Изначально понятие «искусство» использовалось для обозначения вся-

кого мастерства более высокого и особого сорта (например, искусство мышления). В общепринятом специальном смысле «искусство» — обозначение мастерства в эстетическом плане и созданных благодаря ему произведений. Прежде всего, произведений искусства, которые существенно отличаются, с одной стороны, от творений природы, с другой — от произведений науки, ремесла, техники. При этом границы между этими областями человеческой деятельности очень нечетки, так как в величайших достижениях в этих областях участвуют силы искусства.

«Искусство — полностью автономное образование и выделяется тем, что тоталитарное и инструментальное мышление полупросвещенного общества оно оспаривает посредством принципиально открытой знаковой системы. Искусство указывает на более высокую правду по ту сторону тоталитарного режима и, благодаря этому, имеет возможность изменять общество» [5. С. 94].

Художественные процессы независимы от общества. Поэтому необходимо признать педагогику искусства как имеющую автономный характер, находящуюся в центре педагогической активности, признавая тем самым гетерогенные подходы к художественному произведению.

Появление *Kunstpädagogik* — педагогики искусства — было вызвано настоятельной необходимостью рефлексии художественного образования и художественного воспитания. Методологические предпосылки немецкой художественной педагогики составили идеи, отраженные в эмпи-

рических описаниях художников и музыкантов, скульпторов и архитекторов; тезисы ученых о необходимости поиска национальной идентичности через определение культурных паттернов. Обратимся к этимологии. «*Die Kunst*» (искусство) — это *применение* врожденного дара или приобретенных способностей в высоко развитой, специализированной форме «знания» или художественных навыков и результат этой деятельности [6. С. 502]. *Die Paedagogik* — практическое и теоретическое учение о воспитании и самовоспитании. Как наука о воспитании, педагогика — это ориентированная на действие *социальная наука*, в которой тесно переплетены теория и практика. Она занимается целями и содержанием, формами интеракции и посредничества, социальными и институциональными рамочными условиями воспитательного процесса [6. С. 683].

Современная педагогика искусства ФРГ — креативный вид и способ взаимодействия восприятия, изобразительной и познавательной деятельности в учебном процессе. Она ориентируется на такие художественные области, как архитектура, изобразительное искусство, дизайн, визуальные медиа, история искусства, искусствознание. *Задача* немецкой педагогики искусства — развитие рецептивных и продуктивных способностей индивида в связи с усвоением художественно-теоретического знания и развитием креативной эстетической активности. Педагогика искусства включает в себя развитие эстетической чувствительности, силы представ-

ления, художественного и языкового выражения.

Педагогика искусства — наука, возникшая на «стыке» теории и практики, рефлектирующая состояние, стадии развития искусства, художественного образования, художественного и эстетического воспитания, чьи модели не являются статичными и составляют предмет профессиональных дискуссий.

Статические модели педагогических зависимостей, в которых исследователи рассматривают функциональные отношения безотносительно к исторической форме их бытия, служат сферой приложения неклассических теорий. Схема *концептуального каркаса* неоклассических теорий представляет собой функциональное отношение между переменными величинами, когда каждому значению педагогической величины (*аргументу*) соответствует другая величина (*функция*). Внеисторизм (как принципиальное методологическое положение) вытекает из самого содержания функциональной схемы объяснения закономерностей педагогических явлений; сведения их к педагогике *универсальных отношений*.

Функциональный подход к педагогическим процессам имеет в своей основе идею о принципиальной соизмеримости педагогических явлений и возможности использования этих параметров в формализованных моделях функционирования педагогики, при этом принцип *каузальности* сводится к выявлению зависимых (следствие) и независимых (причина) переменных в процессе изучения их фун-

кциональной зависимости. В составе самих переменных могут выступать различные педагогические явления, но чаще всего выявляется функциональная зависимость между такими параметрами, как художественное воспитание — формирование художественного вкуса; художественное обучение — развитие художественных компетенций; художественное произведение — идея, положенная в его основу; художественное произведение — метод его изготовления и т. д.

Развитие педагогики искусства, эстетического воспитания и художественного образования в Германии можно разделить на два этапа: первый этап — с середины 60-х гг. XIX века до 60-х гг. XX века связан с зарождением и становлением данной области знаний. Этот этап можно классифицировать как подготовительный, как кумулятивный, способствующий осмыслению существующей художественной практики и подготавливающий предпосылки для концептуализации научного знания, возникновения и формирования теории.

Второй этап «Рефлексия и теоретическое оформление» с 60-х гг. XX века — до наших дней представляет собой сформированную совокупность знаний, т. е. науку, предпосылкой возникновения которой явились периодические издания, ознаменовавшие потребность научного сообщества в теоретическом осмыслении накопленной эмпирической практики. В научных журналах раскрываются такие теоретические вопросы методологического характера, как определение предмета

педагогики искусства, эстетического воспитания и художественного образования, их цель, средства, методы, используемые данными науками.

По мнению экспертов Министерства культов ФРГ, педагогику искусства необходимо совершенствовать по следующим направлениям: взаимосвязь художественного образования с эстетическим воспитанием средствами действительности; совершенствование методов, форм изучения искусства; развитие межпредметных связей внутри отдельных искусств, между искусствами и отдельными предметами; совершенствование общей культуры и квалификации в области эстетического образования учителей; последовательное сочетание классных и внеклассных занятий [7. С. 11].

В рамках прогрессирующего функционального подхода, имеющего целью осуществление научных (в том числе компаративных) исследований для прогноза и планирования образовательной политики, метод сравнения рассматривается как универсальный инструмент классификации, систематизации, типологизации. Его методологический ресурс значительно расширяется за счет введения метрического образа действия. Применение интертемпорального метрического сравнения в педагогике нормируется новыми методологическими регулятивами: недетерминизм в отдельном при детерминизме в целом.

Характерной чертой развития педагогического знания, проявившегося в становлении и развитии функционального подхода, становится не

только постановка и решение новых задач исследования, исходя из нового методологического видения художественной практики как формы общественного познания, но и сохранение *преэминентности* теоретических разработок классиков педагогики. Преэминентность выразилась в принятии ими следующих установок: *рациональности, индивидуализма, либерализма.*

Резюмируя сказанное, отметим, что функциональный подход к педагогическим процессам имеет в своей основе идею о принципиальной соизмеримости педагогических явлений и возможности использования этих параметров в формализованных моделях функционирования педагогики, при этом принцип *каузальности* сводится к выявлению зависимых (следствие) и независимых (причина) переменных в процессе изучения их функциональной зависимости. В составе самих пе-

ременных могут выступать различные педагогические явления, но чаще всего выявляется функциональная зависимость между такими параметрами, как художественное воспитание — формирование художественного вкуса; художественное обучение — развитие художественных компетенций; художественное произведение — идея, положенная в его основу; художественное произведение — метод его изготовления и т. д. Исследования в русле сущностного подхода можно отождествить с фундаментальными исследованиями, а феноменализм (функционализм) — с прикладными исследованиями. Фундаментальные — это, прежде всего, теоретические исследования, а отрицать, что функциональное видение не теоретично и не приводит к формированию педагогического теоретического знания, неправомечно.

Список литературы

1. Быкасова, Л. В. Современное художественное образование в Германии. Монография / Л. В. Быкасова. — Ростов-на-Дону: РГУ, 2004. — 302 с.
2. Быкасова, Л. В. Образовательный потенциал художественной педагогики ФРГ. Монография / Л. В. Быкасова. — М.: АПКИППРО, 2008. — 272 с.
3. Быкасова, Л. В. Функциональный подход к определению образовательного потенциала / Л. В. Быкасова А. Н. Самойлов // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки — 2012. — № 4. — С. 44—50.
4. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. — М.: Инфра-М, 2003. — 576 с.
5. Cramer, I. Kunstvermittlung in Ausstellungskategorien: eine typologische Rekonstruktion. Frankfurt/M, 1998. — 258 S.
6. Das grosse Wissen.de Lexikon. Muenchen, 2001. — 1197 S.
7. Wiese, H.-J. Subjekt-Dialog anlaesslich einer Fachlegitimation//BDK Mitteilungen. — 2002. — № 2. — S. 11.