

Г.П. Климова

**ОБРАЗОВАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ
ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО
РАЗВИТИЯ**

Монография



Г.П. Климова

**Образование
в контексте
цивилизационного
развития**

Монография

Харьков
2007

Рецензенты:

Кривуля А.М. - доктор философских наук, профессор кафедры теоретической и прикладной философии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина;

Лозовой В.А. - доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии Национальной юридической академии Украины имени Ярослава Мудрого, Заслуженный работник народного образования Украины;

Чаплыгин А.К. - доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и политологии теоретической и прикладной философии Харьковского национального автомобильно-дорожного университета.

Климова Г.П.

К 49 Образование в контексте цивилизационного развития:
Монография. – Харьков: Издатель ФЛ-П Вапнярчук Н.Н., 2007.
– 248 с.

ISBN 966–8184–69–6

Монография посвящена социально-философскому анализу цивилизации и образования. Исследовано развитие образования в контексте смены цивилизаций, раскрыто влияние различных структурных элементов конкретно-исторической цивилизации на формирование определенной системы образования. Особое внимание уделено рассмотрению основных черт национальной модели образования Украины XXI столетия.

Для преподавателей, научных работников, для всех, кто интересуется проблемами образования.

ББК 67.9(4УКР)308

ISBN 966–8184–69–6

© Г.П. Климова, 2007

© Издатель ФЛ-П Вапнярчук Н.Н.,
оформление, 2007

Содержание

Введение	4
Раздел I. Цивилизация и образование как объекты социально-философского анализа	
§ 1. Цивилизация – качественная характеристика общества	11
§ 2. Сущность, структура, функции образования как социального института	43
Раздел II. Становление образовательных систем доиндустриальной цивилизации европейского типа	
§ 1. Социокультурная обусловленность обучения и воспитания античности	77
§ 2. Образование в условиях западноевропейского средневековья	98
Раздел III. Развитие образования в условиях становления и развёртывания индустриальной цивилизации	
§ 1. Содержание образования и методы обучения в эпоху Возрождения	120
§ 2. Специфика образования индустриального этапа в динамике общества	146
Раздел IV. Реформирование социального института образования при переходе к постиндустриальной цивилизации	
§ 1. Современные общецивилизационные тенденции развития и их влияние на совершенствование образования	177
§ 2. Основные черты национальной модели образования Украины XXI ст.	207
Заключение	238

Введение

В современных условиях разработка проблем образования приобретает особую значимость и остроту. Переход человечества к постиндустриальной цивилизации обуславливает возрастание роли образования в социальном развитии. Оно во все большей мере становится важнейшим фактором общественного прогресса. Развивая человека, его интеллектуальные и моральные качества, повышая его общую культуру, образование выступает важнейшей предпосылкой создания научного, экономического и духовного потенциала общества. При этом стратегический успех общества обусловлен не только формированием широкого круга научно-технической, гуманитарной и художественной элиты, но и достижением высокого образовательного ценза и институциональной профессиональной подготовки всего населения. В этой связи не случайно в современном мире происходит рост числа учащейся молодежи.

Однако действие объективной тенденции усиления значимости образования в современных условиях наталкивается на определенные препятствия, причина которых заключена в когнитивных свойствах самого образования, переживающего в начале XXI в. общемировой кризис: его цели и содержание, формы и методы обучения не отвечают в целом основным требованиям изменяющегося мира, движущегося в направлении к постиндустриализму. Это обуславливает необходимость и важность решения теоретических и практических задач по реформированию образования, по выработке основных тенденций его развития в XXI веке, что предполагает, в свою очередь, выявление и использование новых подходов к анализу его состояния и перспектив развития.

Нередко образование рассматривается как некая локальная, автономно функционирующая область, к которой факторы экономического, научно-технического, производственно-технологического, социального, культурно-исторического характера имеют лишь самое опосредованное отношение. В таком подходе, как видится, заключена основная причина декларативности проводившихся ранее образовательных реформ, которые были обречены на неудачу с самого момента их провозглашения. На самом же деле образование, обладая собственной внутренней детерминацией, своей ло-

гикой развития, зависит в то же время от конкретных социальных условий и потребностей общества. Поэтому разработка стратегии развития образования должна осуществляться с учетом социокультурных изменений, происходящих в обществе, “состыковываться” с возможными социально-экономическими, политическими и духовно-культурными прогностическими сценариями общественного развития. Особенно важно учитывать это методологическое требование в периоды коренных социальных преобразований, один из которых переживает ныне человечество. Социокультурные детерминанты, взятые в их исторической динамике, в конечном счете определяют характер и особенности собственно образовательных целей, а также пути, механизмы и способы их реализации.

В этой связи анализ образования в аспекте цивилизационного подхода, позволяющего выявить и учесть влияние многообразных социокультурных факторов на состояние и дальнейшее развитие образовательной системы, представляет собой важную сферу научных исследований.

До недавнего времени изучение проблем образования осуществлялось с точки зрения формационного подхода, через призму смены общественно-экономических формаций и классовой борьбы, подчинив им другие социокультурные детерминанты. Но для осмысления происходящих в сфере образования многообразных процессов, для определения перспектив и направленности его развития данный подход оказывается узким, однобоким. Представляя социальное развитие как строго заданное (экономически, политико-идеологически, а, следовательно, и теоретически) линейное движение к обществу будущего, он оставляет за пределами этой логики всю сложность и многоаспектность процессов, имеющих место в обществе, в том числе, и в сфере образования. Цивилизационный же подход обеспечивает более всеохватывающий и глубокий взгляд на образование. Он предполагает отказ от заданных теоретико-методологических шаблонов и схем, а также открытость для новых тенденций, учет своеобразия и особенностей развития образования в условиях конкретного типа цивилизации. В то же время цивилизационный подход способствует выявлению преемственности в развитии образования, раскрытию его основных тенденций в истории развития человеческого общества, что

крайне необходимо для определения основных черт и направлений его трансформации в XXI в. Поэтому использование категории “цивилизация” в данной работе выступает в качестве систематизирующего основания при концептуальном осмыслении состояния и перспектив развития образования.

Важность и необходимость разработки цивилизационного подхода к изучению процессов, происходящих в сфере образования, обусловливается также и тем, что целостное рассмотрение образования как феномена конкретно-исторической цивилизации становится существенным условием для адекватного понимания ситуации, сложившейся в настоящее время в образовании Украины, а также для определения перспектив его дальнейшего развития. Очевидно, что эффективность разработки стратегии развития образования Украины на пороге постиндустриальной цивилизации в значительной степени зависит от того, насколько удастся учесть как национально-специфические черты украинского общества, так и те сдвиги, которые происходят в динамике развития цивилизации в процессе ее перехода к постиндустриализму, а также тот накопленный мировой опыт постановки и решения воспитательно-образовательных проблем, изучение которого предостерегает от повторения ошибок, подсказывает пути решения задач, стоящих перед образованием в XXI в.

Исследование образования как феномена цивилизации связано с анализом широкого круга научных проблем. Несмотря на то, что предметная область, обусловленная темой данной работы, ранее специально не рассматривалась, все же ее отдельные аспекты получили свое освещение в рамках разработки различных вопросов цивилизации и образования.

Так, при анализе проблемы образования как феномена цивилизации автор основывался на трудах тех ученых, которые исследуют вопросы цивилизации: рассматривают сущность категории “цивилизация”, выявляют ее родовые признаки, раскрывают генезис цивилизации. Анализ этих проблем содержится в работах зарубежных исследователей (О. Шпенглера, А. Тойнби, Ф. Броделя, Д. Белла, Э. Тоффлера и др.), а также российских (Г.С. Гудожника, И.А. Майзеля, В.Г. Марахова, М.П. Мчедлова, Л.И. Новиковой, В.С. Семенова и др.) и украинских ученых (Б. Гаврилишина,

М.Г. Кириченко, Н.И. Михальченко, В.С. Пазенка и др.). В их трудах однозначно утверждается, что цивилизация представляет собой собственно социальную, основанную на всеобщих принципах, форму организации жизни людей, что начало цивилизации связано с первой в истории человеческого общества технологической революцией, получившей название неолитической и создавшей условия для перехода от доцивилизационного к цивилизационному развитию. Эта революция обусловила колоссальный прорыв человечества в технологическом отношении, создав преобразующую общественно-производственную технологию, благодаря которой общество получило возможность развиваться уже не на природно-биологической базе, а на своей собственной, созданной им самим социальной основе.

При анализе поставленных в работе проблем автор опирается на те исследования, в которых рассматривается соотношение категорий “цивилизация” и “общественно-экономическая формация”, выясняются отличительные черты цивилизации и формации, цивилизационного и формационного подхода к анализу развития общества. В этой связи вызывают интерес труды российских ученых (А.С. Ахиезера, Е.В. Боголюбовой, Б.С. Ерасова, В.Л. Иноземцева, С.А. Завадского, А.М. Ковалева, Е.Н. Лысмакина, Е.Н. Рашковского и др.), а также украинских исследователей (В.В. Кизи́ма, В.С. Лисового, А.А. Шморгуна и др.). В ряде работ указанных авторов рассматривается также вопрос о соотношении категорий “цивилизация” и “культура”. Существенным результатом данного направления исследования является то, что ученые во все большей мере утверждают во мнении о необходимости поиска точек соприкосновения понятий цивилизации и культуры, рассмотрения их как амбивалентных, когда цивилизация переходит в культуру, а культура обогащается цивилизацией.

Важное значение для разработки поставленных в работе проблем имели труды российских ученых (Г.Г. Дилигенского, Н.Н. Моисеева, А.Д. Урсула, Ю.В. Яковца и др.), украинских исследователей (А.С. Гальчинского, Ю.В. Павленко и др.), в которых анализируются системообразующие основания цивилизации, выясняется ее структурно-функциональная модель, обсуждаются причины кризиса индустриальной цивилизации, обосновывается

положение о неизбежности для всего человечества наступления постиндустриальной эры.

При исследовании проблемы образования как феномена цивилизации автор опирался также на работы В.М. Димова, Е.Д. Клементьева, А.В. Коопа, Ю.В. Петрова, Д.Н. Приходько, А.К. Рычкова, М.С. Слуцкого и других авторов, в которых разрабатывается само понятие “образование”, даются его различные интерпретации, выясняется его соотношение с такими понятиями как “воспитание” и “обучение”. Справедливо отмечая, что образование должно способствовать превращению человека в субъект современного исторического процесса и поэтому его уже сегодня недостаточно рассматривать как передачу систематизированных знаний, умений и навыков, ученые предлагают исследовать образование как специфический вид деятельности, в процессе которого происходит формирование человека как активного субъекта исторического творчества. Но, к сожалению, анализ образования как специфического вида деятельности зачастую ограничивается постановкой проблемы и поэтому не носит последовательного и системного характера.

В работах Х. Бовена, Д. Дьюи, Г. Спенсера, С. Керра, Ф. Кумбса, а также Н.А. Жураковского, Н.А. Константинова, Г.Б. Корнетова, Е.Н. Медынского, С.А. Золотарева, К.И. Салимовой и др. рассматривается история образования, анализируются образовательные системы античности, средневековья, Возрождения, Нового времени, раскрываются содержание, структура, формы и методы обучения в различные исторические периоды. Но работы указанных авторов выполнены в педагогическом аспекте, социокультурная обусловленность образования представлена в них слабо.

Состояние и развитие образования в современном мире исследуются в работах Б.С. Вульфсона, А.Н. Джуринского, З.А. Мальковой, Л.Д. Филипповой и др. В них представлены системы образования западных стран, проанализированы формы организации учебного процесса, раскрыты ведущие тенденции в совершенствовании методов обучения. Однако при анализе этих вопросов преобладает страноведческий подход, обобщающих работ практически нет, что затрудняет исследование образования в контексте цивилизационного развития.

Особую же ценность для разработки поставленных в работе проблем имеют труды, в которых образование рассматривается как социальный институт. Здесь следует отметить интересные работы В.Г. Афанасьева, Г.Н. Волкова, В.А. Дмитриенко, С.Н. Еремина, А.В. Зельманова, Н.А. Люрья, В.Т. Лисовского, В.Я. Нечаева, В.Н. Турченко и др. В них образование анализируется как система, имеющая внутреннее строение и обладающая органической целостностью, показывается воздействие образования на различные стороны социальной жизни, на формирование личности. В то же время ученые раскрывают социальную природу образования, анализируют место образования в системе общественных отношений. Но этот анализ в большей мере посвящен изучению влияния научно-технической революции, шире экономики на состояние и развитие образования. Воздействие же других социокультурных факторов рассматривается значительно реже и непоследовательно.

В работах В.В. Герчиковой, А.В. Зельманова, А.В. Коопа, Ф.Р. Филиппова и др. широко дискутируется вопрос о функциях образования как социального института. Однако несмотря на плодотворность проведенных исследований, до сих пор еще не разработана целостная функциональная модель образования, не определена его главная функция, которая обуславливает собой все другие функции образования. Без решения этого вопроса характеристика образования как социального института является неполной и незавершенной.

Принципиально важные исследования социально-философских проблем образования проводят ученые Украины. Среди них В.Г. Андрущенко, В.И. Астахова, И.В. Бычко, С.И. Гончаренко, В.С. Журавский, И.А. Зязюн, К.В. Корсак, В.И. Кушнирец В.С. Лутай, В.О. Огневюк, В.П. Погребняк и др.

Сказанное позволяет заключить, что в настоящее время накоплен достаточно обширный научный материал, в котором освещаются различные аспекты проблемы образования как феномена цивилизации. В то же время следует отметить, что многие ее вопросы нуждаются в дальнейшей глубокой и всесторонней разработке. Так, неполно проанализированы признаки и критерии цивилизации, явно не прослеживается комплексный подход к исследованию соотношения данной категории с другими фундаментальными

категориями социальной философии, требуется более глубокое раскрытие специфики конкретно-исторических форм цивилизации и выявление воздействия различных структурных элементов конкретно-исторической цивилизации на формирование определённой системы образования. Проблема данного исследования еще не подвергалась комплексному рассмотрению с точки зрения целостного социально-философского анализа. До сих пор отсутствуют фундаментальные монографические работы, специально посвященные анализу образования как феномена цивилизации. Учитывая степень разработанности проблемы, а также ее многогранность, в работе ставится цель – комплексно рассмотреть развитие образования в контексте смены цивилизаций, раскрыть влияние цивилизационных процессов на формирование определённых образовательных систем.

Раздел 1.

Цивилизация и образование как объекты социально-философского анализа

§ 1. Цивилизация – качественная характеристика общества

Несмотря на предпринятую в последнее время активную разработку понятия “цивилизация”, направленную на исследование его различных смысловых уровней, на открытие его новых содержательных граней, данная проблема остается остро актуальной и дискуссионной. До сих пор не выработано единых и общепринятых определений цивилизации как на специально-научном, так и на социально-философском уровнях. Эта мысль высказывается во многих научных публикациях, в которых подчеркивается, что в настоящее время не существует еще и намека на консенсус относительно сущности цивилизации.¹

Главная причина такого положения, на наш взгляд, заключена в полисемантическойности самого понятия цивилизации. Именно она порождает трудности при его определении. При этом следует заметить, что в нем отражается история данного понятия, способы его применения, различия в познавательных целях исследователей, его связи с другими, близкими ему понятиями, а также – сложность и многообразие реальных социальных процессов, при анализе которых цивилизация выступает в качестве эффективного инструмента познания.

¹ Цивилизации / Отв. ред. М.А. Барг. Вып. 1. – М., 1992. с. 7; Ионов И.Н. Теория цивилизаций на рубеже XXI века // Общественные науки и современность. – 1999. - № 2. – С. 127; Сайко Э.В. Цивилизация в пространственно-временном континууме социальной эволюции и проблема её системного слома // Цивилизация. Восхождение и слом: структурообразующие факторы и субъекты цивилизованного процесса / Отв. ред. Э.В. Сайко. – М., 2003. – С. 16, 22; Сумботян Ю.Г. Проблемы современной цивилизации // Вестник Московского университета. Сер. 12. Политические науки. – 2003. - № 4. – С. 27; Сухарев М.В. Движение цивилизаций // Полис. – 2005. - № 1. – С. 80.

На протяжении длительного времени понятие “цивилизация” не имело категориального статуса и все, что подразумевалось под цивилизацией, могло одновременно мыслиться и как культура, и как общество. Постепенно оно развивалось, обогащалось, наполнялось новым смыслом. Для того чтобы представить логико-концептуальную схему генезиса и развития трактовки понятия “цивилизация”, необходимо применить историко-философскую ретроспекцию, не сводимую к простому перечислению имен и существовавших точек зрения. При освещении данного вопроса обратимся лишь к тем мыслителям, в чьих произведениях наиболее ярко выражено отношение к проблеме цивилизации.

Истоки содержания понятия цивилизации уходят в античную эпоху, для которой характерным является противопоставление гражданственности (*civilis*), порядка и правопорядка варварству как символу негативной реальности, что отражает осознание свободным гражданином своей противоположности по отношению к варвару – “говорящему орудию”.

В отличие от мира варварства *civē* – это людское творение, выделяющее человека из природы и устанавливающее новый порядок, в котором человек подчинен группе, а инстинкт – разуму. Человечески организованное (гражданское) состояние, определяемое разумом и законом норм, противопоставляется неорганизованному, дикому, грубо-природному, характеризующемуся отсутствием правопорядка. Это ценностное противопоставление “человеческий порядок – варварство” прочно входит в содержание понятия цивилизации в античный период.¹

Оно же находит отражение и в учении Т. Гоббса, изложенном в трактате “Левиафан” (1651 г.). В противопоставлении природного состояния людей общественному Гоббс усматривает само средоточие “диалектики общественной жизни”. “Левиафан” является первой книгой, где идея цивилизованного общества находит сознательное и систематическое изложение. Доктрину ци-

¹ Найдыш В.М. Проблема цивилизации в научной мысли Нового времени // Человек. – 1998. - № 2. – С. 6 – 7; Рашковский Е., Хорос В. Мировые цивилизации и современность // Мировая экономика и международные отношения. – 2001. - № 12. – С. 34; Павленко Ю.В. История мировой цивилизации. – К., 2002. – С. 89 – 90.

вілізації Гоббса можна представити одним пропозицією: цивілізація є процес руху від “не-соціальної спільноти” (природного стану, по Гоббсу) до “спільноти” в особистому значенні слова, а “варварство” є зворотний процес, стало бути, повернення від суспільного стану до природному стану “несоціальної спільноти”. Перехід від природного до суспільного здійснюється в результаті суспільного угоди, а попитне руху до природному стану відбувається в результаті громадянської війни.

На антитезі варварства і цивілізації ґрунтують свої погляди і мислителі епохи Просвіщення (Мірабо, Тюрґо, Вольтер і др.), до яких належить заслуга введення в широке наукове оберт самого терміна “цивілізація”. В них вони відображають прагнення просвіщених шарів Європи до самоствердження і протиставленню вневропейському варварству. Р. Мірабо, наприклад, визначає цивілізацію як суспільство, в якому дотримуються правила пристойності, існує соціальна і культурно-правова упорядкованість, просвіщеність, розвиненість, благопристойність, природні схильності людини контролюються правилами ввічливості.¹ В якості критерію прогресу цивілізації утверджується ідея суспільного блага і вдосконалення суспільного стану.

В цей період розвитку соціума цивілізація отримує подвійне вимірювання: часовий (цивілізація слідує за періодом варварства) і просторовий (європейський континент) і мислиться як дія, спрямована на вихід з примітивного стану, і як розумний абсолютизм, придатний для всіх часів і народів.

В ХІХ ст., завдяки формуванню цінностей історичного світоустрою, це поняття перетворюється в історичну реальність. Виникає уявлення про множинність і непохожості цивілізацій, відкривши простір для наукової експансії цього поняття: дослідники починають виділяти і аналізувати окремі цивілізації. Так, в 30-і роки французький історик Ф. Гізо видає роботи “Історія цивілізації в Європі” і “Історія цивілізації во Франції”, в яких розглядає циві-

¹ См.: Рашковский Е., Хорос В. Мировые цивилизации и современность // Мировая экономика и международные отношения. – 2001. - № 12. – С. 34.

лизацию как развитие общественной и личной деятельности, как прогресс общества и человека.¹

Характеризуя движущий фактор прогресса, Гизо пишет: “Великие люди, обновившие сначала самих себя, а потом изменявшие строй целого мира, были побуждаемы и руководимы ничем другим, как именно эту непреодолимою потребностью”.² Иначе говоря, ключ к познанию движения цивилизации Гизо видит в силе духа Великого Человека.

Многие идеи Гизо перекликаются с мыслями Г.Т. Бокля, создавшего энциклопедический труд “История цивилизации в Англии”. Этих двух мыслителей роднит прежде всего оптимизм, вера в жизнеспособность европейской цивилизации. По мнению Бокля, прогресс европейской цивилизации характеризуется уменьшением влияния природных законов и усилением влияния законов умственных. Развитие цивилизации он связывает с деятельностью отдельных личностей, великих людей, наделенных способностью к великим открытиям. Он пишет, что мерой цивилизации служит торжество ума над внешними материальными силами.³

В XIX в. свое представление о цивилизации предлагают К. Маркс и Ф. Энгельс, которые, наряду с членением исторического процесса на ряд сменяющихся общественно-экономических формаций, делят историю человечества на ряд особых этапов: дикость, варварство и цивилизацию. При такой дифференциации цивилизация предстает как этап общественного развития с присущим для него целым рядом прогрессивных завоеваний. При этом Ф. Энгельс в работе “Происхождение семьи, частной собственности и государства” настойчиво противопоставляет цивилизацию, с одной стороны, варварству, с другой, – коммунизму. Отмечая, что основой цивилизации служит эксплуатация одного класса другим, сущность цивилизации он видит в господстве людей над людьми, приходящем на смену господству природы над людьми. Дополняя характеристику понятия “цивилизация”, Энгельс обращает внимание на то, что цивилизация – это определенный способ производства (товарный) и определенный образ общения (товарно-де-

¹ Гизо Ф. История цивилизации в Европе. - СПб., 1892. - С.13,16.

² Там же. С.14.

³ Бокль Г. История цивилизации в Англии. - СПб.,1895. - С.16, 23,39.

нежный). Следствием является то, что производство и продукты производства ускользают из-под сознательного контроля людей, выходят из-под их власти, порождают таинственные, чуждые людям силы, “как это постоянно и неизбежно бывает в эпоху цивилизации”.¹

По сравнению с варварством цивилизация в практическом развитии человечества прогрессивна, но это прогресс в такую эпоху, “когда всякий прогресс в то же время означает и относительный регресс, когда благосостояние и развитие одних осуществляется ценой страдания и подавления других”.² В разрешении противоречий цивилизации Маркс и Энгельс усматривают задачу коммунизма, который мыслился ими как ступень практического развития человечества.

В начале XX в. вследствие кризиса гуманистических ценностей происходит переориентация в трактовке понятия “цивилизация” от социального оптимизма к пессимизму, что находит наиболее четкое отражение в работе немецкого философа О. Шпенглера “Закат Европы”. В ней автор отказывается от отождествления понятий “прогресс” и “цивилизация”, отрицает преемственность в развитии цивилизации и отвергает само представление о реальности всемирной истории.

О. Шпенглер считает совершенно бессмысленным говорить о человечестве как таковом, поскольку это понятие не отражает никакого реального содержания. Оно есть ни что иное, как пустая и бессодержательная абстракция, не только не способствующая осмыслению всемирно-исторического процесса, но, наоборот, мешающая познанию всего богатства его социальных и культурных форм. Поэтому, согласно взглядам Шпенглера, следует говорить не о человечестве, а только лишь о локальных культурах, отличных друг от друга “в самой своей сути”. Нет единого человечества, а есть сосуществующие в пространстве и сменяемые во времени дискретные, замкнутые в себе и неповторимые в своей индивидуальности культуры, которые не связаны никакой преемственностью в своем развитии. Всякий культурный организм имеет свою

¹ Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.21. - С.174.

² Там же. - С.68-69.

самобытную историческую жизнь, вне какой бы то ни было связи с другими культурами.

Шпенглер выделяет следующие культурно-исторические типы цивилизаций: египетскую, индийскую, вавилонскую, китайскую, “апполоновскую” (греко-римскую), “магическую” (византийско-арабскую), “фаустовскую” (западноевропейскую), культуру майя и русско-сибирскую культуру, рождение которой предполагает ученый.

Одной из наиболее характерных черт концепции Шпенглера является антропоморфизм. Он рассматривает культуру по аналогии с жизнью отдельного человека как биологического индивида. Всякая культура, по Шпенглеру, как бы переживает возрасты отдельного человека. Каждая из них имеет свое детство, юность, возмужалость и старость. “Культура”, – поясняет он свою мысль, – зарождается в тот момент, когда из первобытно-душевного состояния вечно-детского человечества пробуждается и выделяется великая душа... Она расцветает на почве строго ограниченной местности, к которой она и остается привязанной, наподобие растения. Культура умирает после того, как эта душа осуществит полную сумму своих возможностей в виде народов, языков, вероучений, искусств, государств и наук и таким образом вновь возвратится в первичную душевную стихию”.¹

Шпенглер устанавливает идеальную длительность жизни каждой культуры в 1000 лет. Каждая культура, по мысли О. Шпенглера, переживает три фазиса, три состояния:

- этнографическое – детство культурного организма, период подготовки, формирования психического типа и собирания сил,
- собственно культурное – период зрелости культуры и расцвета ее жизненных сил. В это время благодаря напряженному и интенсивному творчеству создаются великие произведения искусства, формируются и укрепляются общественные и личные институты,
- цивилизационное – период дряхлости организма, длящийся обычно два-три века и приближающий его к гибели.²

Шпенглер утверждает, что все “великие культуры”, кроме западной, пережили свой этот жизненный цикл. Но и она уже близка

¹ Шпенглер О. Закат Европы. Т.1. - М.-Пг., 1923. - С.113.

² Там же. - С.68-69.

к своей неминуемой гибели, поскольку на рубеже XIX в. вступила в стадию цивилизации, которая наступает с жесткой необходимостью после собственно культурного периода зрелости и расцвета сил.

Шпенглер пишет, что “когда цель достигнута, и идея, т.е. все изобилие внутренних возможностей, завершена и осуществлена во внешнем, тогда культура вдруг застывает, отмирает, ее кровь свертывается, силы ее надламываются – она становится цивилизацией”.¹

Шпенглер противопоставляет цивилизацию как искусственное образование культуре как естественному развитию социальных систем. Он отмечает, что цивилизация означает гибель культуры, крах общества, народа, что она провоцирует бунт и грядущую революцию.

Основную причину трансформации культуры в цивилизацию и начало ее гибели он видит в переходе от религии к метафизике. Спасение западноевропейской цивилизации от смерти Шпенглер связывает с переходом от парламентской демократии к цезаризму, военной диктатуре.²

Столь же пессимистичны взгляды на цивилизацию и у английского историка и философа А. Тойнби - автора многотомного труда “Исследование истории”. У Тойнби отсутствует исчерпывающее определение понятия “цивилизация”. Для него “цивилизация” – это, прежде всего, развитое локальное социально-историческое образование, противопоставляемое им первобытному, “примитивному” обществу. Он рассматривает цивилизацию с двух позиций – с онтологической и теоретико-познавательной, т.е. как субъект исторического развития и как объект исторического исследования.

В качестве субъекта исторического развития цивилизация представляет собой определенную независимую культурно-историческую систему, проходящую свой путь зарождения, развития и гибели.

Под цивилизацией же, как объектом исторического познания, Тойнби подразумевает наименьшую единицу исторического ис-

¹ Там же. - С.114-115.

² Шпенглер О. Закат Европы. Т.1. - М.-Пг. 1923. - С. XVI.

следования для понимания истории определенной страны. Тойнби полагает, что для возникновения цивилизаций необходимы:

- благоприятная географическая среда, не слишком суровая, не слишком щедрая,
- наличие творческого меньшинства,
- постоянная игра вызова среды и отражения его обществом.

Главную роль в общественном развитии, по Тойнби, играет творческое меньшинство, великие люди. Именно творческая элита, по мысли Тойнби, с помощью мимесиса поднимает пассивную людскую массу из болота повседневности, из доцивилизационного состояния “инь” в состояние социальной активности “янь”. Подражание творческому меньшинству нетворческого большинства – это одно из основных положений теории Тойнби. В “примитивном обществе” подражание направлено в сторону старых поколений, а в обществе, находящемся в процессе цивилизации, подражание направлено в сторону творящих индивидов.¹

Тойнби пытается найти критерии, при помощи которых можно определить, когда цивилизация находится в состоянии подъема, а когда она клонится к упадку и смерти. Он утверждает, что показателем роста цивилизации является “прогресс по пути к самоопределению”.

Общество на определенном этапе приходит к своей внутренней целостности, и в этот момент общественный организм находится в состоянии гармонии, что дает возможность понимать жизнь цивилизации вне связи с окружением, посторонними силами. Именно эта гармония общественного целого есть действительный признак подъема и роста цивилизации.

Упадок цивилизации, по мысли Тойнби, начинается тогда, когда творческое меньшинство уже не может руководить нетворческим большинством, и общество из состояния гармонии переходит в состояние вражды, раскола. Фаза падения цивилизации делится Тойнби на три стадии: упадка в смысле приостановки роста, дезинтеграции и полного разложения, смерти.

В основе общей концепции Тойнби лежит учение о замкнутых в себе цивилизациях, которые, подобно биологическим организмам, рождаются, развиваются и гибнут. В первоначальном вариан-

¹ Тойнби А. Постигание истории. - М., 1990. - С.93-94.

те роботи “Исследование истории” Тойнби перечисляет двадцать шесть цивилизаций. В дальнейшем их число он сократил до двадцати одной, а впоследствии остановился на пятнадцати цивилизациях, исключив те, которые не прошли всех стадий эволюции (зарождение, становление, надлом, разложение и гибель): западную христианскую, иранскую ортодоксальную, арабскую, индийскую, дальневосточную, эллинистическую, сирийскую, буддийскую, синитскую, миноанскую (бронзовый век на Крите), шумерскую, ассирийскую, вавилонскую, спартанскую, скандинавскую. Погибающую западную цивилизацию от печальной участи остальных цивилизаций может спасти, по Тойнби, христианская религия.

Взгляды О. Шпенглера и А. Тойнби на цивилизацию во многом были предвосхищены концепцией “культурно-исторических типов” русского философа Н. Данилевского, характеризующего цивилизацию как некоторый период, сравнительно короткий, в течение которого народы, составляющие культурно-исторический тип, вышедшие из древнего, длительного, так называемого этнографического периода, “создав, укрепив и оградив свое внешнее существование, как самобытных политических единиц, – проявляют преимущественно свою духовную деятельность во всех тех направлениях, для которых есть залогов в их духовной природе, не только в отношении науки и искусства, но и в практическом осуществлении своих идеалов правды, свободы, общественного благоустройства и личного благосостояния”.¹

Период цивилизации – “время растраты” всего накопленного на протяжении “этнографического периода”, правда, “растраты полезной, благотворной, составляющей цель самого собирания, но все-таки растраты”.²

Согласно Н. Данилевскому, заимствованию из других культурно-исторических типов принадлежит только то, что находится вне того главного, что определяет самобытность данного народа (это: выводы и методы положительной науки, технические приемы, усовершенствования искусств и промышленности).³ Начала, принципы одного культурно-исторического типа не могут быть переданы

¹ Данилевский Н.Я. Россия и Европа. 6-е изд. - СПб., 1995. - С. 89.

² Там же. – С.91.

³ Там же. – С. 85.

другому культурно-историческому типу. Если такая передача произойдет, то принявший чужие начала народ из самостоятельного исторического деятеля превратится в этнографический материал для новой исторической народности.

В соответствии со взглядами Н.Я. Данилевского, следует выделять тринадцать культурно-исторических типов: египетский; китайский; ассирийско-вавилонно-финикийский, халдейский, или древне-семитический; индийский; иранский; еврейский; греческий; римский; ново-семитический, или аравийский; германо-романский, или европейский; мексиканский; перуанский; славянский.¹

Как утверждает Н. Данилевский, общечеловеческой культуры и цивилизации никогда не существовало, не существует и не может существовать в будущем. Имеет место только “всечеловеческое”, которое есть не что иное, как совокупность отдельных народов.²

Своеобразную концепцию анализа цивилизации дает русско-американский социолог П.А. Сорокин. Его исследования данной проблемы являются одними из наиболее фундаментальных на сегодняшний день.

По мнению этого ученого, социокультурные суперсистемы формируются с помощью либо органов чувств, либо разума, либо интуиции. На основе органов чувств образуется “чувственная” суперсистема. В ней приоритет принадлежит эмпирической науке, промышленности, натурализму в искусстве, утилитаризму в этике, поскольку с помощью чувств человек видит окружающий его мир как сумму материальных объектов, находящихся в постоянном движении, его потребности в основном носят материальный характер, степень их удовлетворения высокая, способ реализации – эгоистическая переделка природы.

Противоположной данному типу социокультурной суперсистемы является “умозрительная” суперсистема, опирающаяся на данные разума. Эта культура рассматривает бытие как Абсолют, состояние – в виде покоя, потребности – духовные, благочестивые. В ней преобладают религиозные ценности, отношение к природе видится как смиренное, благодарное, уважительное, человек мыс-

¹ Данилевский Н.Я. Россия и Европа. 6-е изд. - СПб., 1995. – С. 74.

² Там же. – С. 104.

литься в якості органічної частини нескінченного буття. Удоволення потребностей в даній соціокультурній суперсистемі здійснюється з допомогою внутрішньої переделки самого себе, аскетизма, самосовершенствования.

Третя суперсистема – “ідеалістическа” – прагне синтезувати дві попередні. Однак цьому синтезу в конкретикі присутні перекося нескінченності і тому дана суперсистема функціонує короткий історический термін – 100 – 200 років, в час як попередні суперсистеми можуть існувати багато століть.

В кожен конкретний момент на історическій арені лідеруюче місце займає то одна, то друга суперсистема. Поряд з нею розташована обширна “свалка”, складаюча з осколків попередньої суперсистеми і ростків майбутньої. Внаслідок цього картина будь-якої реальної цивілізації в багатьох відношеннях носить фрагментарний, хаотичний характер, хоча і існують пануючі цінності. Кожна суперсистема відносна, оскільки її цінності лише частково об'єднують буття. Вот чому, зауважує П. Сорокін, існує соціокультурна динаміка, в основі якої лежить принцип “ліміта” і “іманентного змінення”. Перемога, кульмінація визначеного типу суперсистеми одночасно обумовлює і зростання частоти відносності його істин в свідомості людей. Тому перемога – це є початок падіння і пошуку інших цінностей. В цій зв'язі головними законами історії П. Сорокін вважає флюктуацію від одного типу суперсистеми до іншого з коротким ідеальним балансом і далі циклічне повторення, зміну суперсистем.¹

В сучасній західній філософській, соціологіческій, політологіческій літературі (Ф. Бродель, Т. Мішо, Е. Марк, Р. Уэскотт і др.) поняття “цивілізація” використовується дуже широко. У Броделя, наприклад, поняття і концепція цивілізації зв'язані з поняттям “великої тривалості” – самим оригінальним і глибоким поняттям праць мислителя і всієї школи “Анналов”, представителем другої хвилі якою він є. Цивілізації, по Броделю, – “реальність великої,

¹ Sorokin P.A. Social and Cultural Dynamics. N.V.-L., 1962. Vol.4. P.390-425; Сорокін П. Чоловік. Цивілізація. Товариство. М., 1992. С. 32.

неисчерпаемой длительности... без конца приспособливающаяся к своей судьбе”. И далее он отмечает: “Цивилизация – это некая культурно-географическая зона, обладающая неповторимым своеобразием и взаимодействующая с другими зонами – цивилизациями”.¹ Тем самым он отвергает концепции Шпенглера и Тойнби о цивилизациях как замкнутых мирах, подчеркивает, что весьма существенным моментом в истории цивилизаций является их диалог, их конвергенция. Для Броделя цивилизация – это глобальные структуры с медленными, длящимися столетия необратимыми процессами. Все события, типа революций – это только лишь вспышки в их бытии. В таком понимании термин “цивилизация” употребляется на Западе довольно часто.

Вместе с тем, западными исследователями предпринимаются попытки усовершенствования традиционного понимания цивилизации, выработки “универсального” определения этого понятия. В этом отношении примечательна позиция Р. Уэскотта. Он дает возможный вариант “свободного” определения цивилизации, включающего ряд условий: во-первых, культура должна получать продукт от земледелия или скотоводства (а не от собирательства), во-вторых, она должна быть урбанистической, а также иметь письменность и уметь плавить металл. Автор считает, что наличие, по крайней мере, двух или трех указанных признаков является обязательным. Определение цивилизации Р. Уэскоттом дается, впрочем, как и некоторыми другими учеными, по принципу “исключения”, “отделения” цивилизаций от “примитивных обществ”, поэтому его нельзя считать универсальным. Такого рода определение позволяет представить, что именно не относится к области цивилизации, чем передать ее суть.

Французские ученые Г. Мишо и Э. Марк в книге “К науке о цивилизациях” выделяют в предшествующей традиции изучения цивилизаций три основные дефиниции этого понятия. Первая, основывающаяся на идеях Просвещения, отождествляет цивилизацию и “цивилизованность” и рассматривает ее как совокупность черт, присущих наиболее развитым обществам, сумевшим преодолеть

¹ Цит. по: Дмитриев М.В. Некоторые аспекты изучения истории цивилизации в современной французской историографии // Цивилизации. Вып. 1 / Отв. ред. М.А. Барг. - С.192.

дикость и варварство. Вторая, более широкая дефиниция, представляет цивилизацию как совокупность (или систему) социальных феноменов (религиозных, моральных, эстетических, научных, технических и др.), присущих крупным обществам или группам обществ. Согласно же третьему подходу, цивилизация – это есть система собственно человеческих характеристик определенной человеческой популяции, помещенной в определенные пространственные и временные границы.

Сами же Г. Мишо и Э. Марк определяют цивилизацию через ее соотношение с понятиями “общество” и “культура”. Рассматривая общество как массу индивидов, объединенных прочными связями, а культуру как образ жизни, как тип поведения и творчества людей, они трактуют цивилизацию как систему проявлений человеческой деятельности в прошлом и настоящем.¹

В самом общем виде концептуальную схему цивилизации, разделяемую западными исследователями, можно представить в виде следующих положений:

- цивилизации – это крупные социокультурные системы, реально функционирующие на основе крупномасштабных закономерностей, отличающихся от закономерностей, которые свойственны государствам, нациям или социальным группам. Эти закономерности в определенной мере сказываются на функционировании остальных компонентов социокультурной системы,

- структуру цивилизации составляют ценностно-смысловые и институциональные компоненты, взаимодействующие между собой,

- каждая цивилизация существует отдельно, она обладает самобытностью. О сепаратности цивилизаций свидетельствуют различия в содержании духовной жизни, структур и исторических судеб,

- число цивилизаций невелико. В работах Данилевского, Шпенглера, Тойнби их насчитывается не более 30. Универсальных цивилизаций еще меньше,

- цивилизация имеет исходную предпосылку, первичный сим-

¹ Дмитриев М.В. Некоторые аспекты изучения истории цивилизации в современной французской историографии // Цивилизации. Вып. 1. / Отв. ред. М.А. Барг. - С.187-188.

вол и конечную ценность, которые, формируясь в ходе развития крупных систем, придают смысл, эстетическую и стилевую согласованность и единство остальным компонентам и элементам,

- цивилизации динамичны. Существовая длительные периоды, они проходят через различные циклы, фазы генезиса – роста – созревания – увядания – упадка – распада. Изменяясь, цивилизация при этом не теряет своей самобытности,

- взаимодействие между цивилизациями, основанное на принципе самоопределения, может ускорить или замедлить, обогатить или обеднить развитие. В ходе взаимодействия каждая цивилизация воспринимает только те элементы, которые наиболее подходят ей и не нарушают ее собственную индивидуальность.¹

Как видно, понятие цивилизация давно и довольно успешно разрабатывается на Западе. В бывшем же СССР оно в течение долгого времени находилось в забвении. В научной литературе анализировались такие близкие ему понятия как “культура” и “формация”. В “цивилизации” же усматривалось посягание на монопольное положение “формации”. Только в конце 80-х – начале 90-х годов начинается активная разработка этого понятия (хотя отдельные работы, посвященные этой проблеме, выходили и ранее),² что было обусловлено, во-первых, методологической и теоретической перегрузкой, переросшей затем в кризис теории общественно-экономической формации, служившей до недавнего времени универсальным объяснительным основанием исследования исторического процесса, и, во-вторых, открытостью самого понятия “цивилизация” в онтологическом и гносеологическом отношении.

На страницах печати развернулась научная дискуссия по концепциям цивилизационного и формационного подходов, в ходе которой стали откровенно вскрываться недостатки жесткого пятичленного формационного подхода к истории, именуемого во многих публикациях “формационным редуccionизмом”. Требование

¹ Ерасов Б.С. Культура, религия и цивилизация на Востоке. – М., 1990. – С.87-88.

² Мчедлов М.П. Социализм - становление нового типа цивилизации. - М., 1980; Новикова Л.И. Цивилизация и культура в историческом процессе // Вопросы философии. - 1982. - N 10; Боголюбова Е.В. Культура и цивилизация // Исторический материализм и актуальные проблемы современности. - М., 1980 и др.

дополнить формационный подход цивилизационным начинает звучать уже как императив. Показательными в этом отношении стали Всесоюзное координационное совещание “Цивилизация и исторический процесс” (1983 г.),¹ а также прошедшая на страницах журнала “Вопросы философия” дискуссия под названием “Формация или цивилизация” (1989 г.).² Самым существенным результатом прошедших дискуссий и обсуждений стало признание права на существование цивилизационного подхода как особого самостоятельного направления в методологии.³ В этой связи возрос интерес к цивилизации как методологическому основанию исследования исторического процесса.

В современной научной литературе цивилизация в самом широком смысле определяется как целостность материальной и духовной жизни людей в определенных пространственных и временных границах.

Но каждый исследователь, представляя конкретную область научного знания и исходя из собственного научного интереса, определяет те или иные отличительные признаки цивилизации. Так, археологи выделяют такие признаки цивилизации как поселения городского типа, монументальные общественные сооружения,

¹ Цивилизация и исторический процесс / Под ред. Л.И. Новиковой. - М., 1983.

² Формация или цивилизация?: Материалы “круглого стола” // Вопросы философии. - 1989. - N 10. - С.34-59.

³ Гудожник Г.С. Материальные основы многообразия цивилизаций // Вопросы философии. - 1988. - N 4. - с.45-56; Симония Н. Многообразие мира и формационное развитие человечества // Коммунист. - 1989. - N 16. - С.18-26; Новикова Л.И. Цивилизация перед выбором // Философские науки. - 1990. - N 3. - С.3-13; Дилигенский Г.Г. “Конец истории” или смена цивилизаций? // Вопросы философии. - 1991. - N 3. - С.29-24; Полетаев А.А. Есть ли смысл в цивилизационном подходе? // Мировая экономика и международные отношения. - 1991. - N 6. - С.18-26; Востриков П. Общественное развитие: пять формаций или две “ветви”? // Мировая экономика и международные отношения. - 1991. - N 12. - С.39-50; Амелина Е. Понятие “цивилизация” вчера и сегодня // Общественные науки и современность. - 1992. - N 2. - С.94-102; Ковалев А.М. Еще раз о формационном и цивилизационном подходах // Общественные науки. - 1996. - N 1. С. 30-42; Плетников Ю. Формационная и цивилизационная триада // Свободная мысль. - 1998. - № 3. - С. 108 - 109.

историки – государство, классы, институализацию общественной жизни, экономисты – регулярное взимание налогов или дани с централизованным накоплением средств, юристы – гражданское общество, культурологи – письменность, религию, развитие наук и искусств. Другими словами, выделяются отдельные признаки цивилизации, что позволяет этому понятию выполнять инструментально-познавательную функцию на уровне эмпирической теории. Однако возвышение познавательной функции цивилизации по отношению к историческому процессу в целом требует поднять определение цивилизации на более высокий уровень абстракции, что даст возможность отобразить ее целостность. При этом уровень абстракции не должен быть чрезмерным, т.е. таким, когда охватывается вся социальная действительность. В этом случае понятие “цивилизация” сольется с понятием “общество”, вследствие чего будет утрачена его специфика.

Некоторые ученые анализируют понятие “цивилизация” в неразрывной связи с общественным прогрессом и определяют его как органическую совокупность социально-экономических и культурных характеристик общества. Так, М.П. Мчедлов отмечает, что сочетание формационных факторов и культурной деятельности создает ту социально-культурную общность, которая фиксируется в конкретной форме цивилизации.¹ Развивая эту мысль, Г.С. Гудожник подчеркивает, что категорией “цивилизация” обозначается исторически определенное качество общества, выражающееся в специфической общественно-производственной технологии и соответствующей ей культуре.² Аналогичный подход к определению понятия “цивилизация” находит отражение также в работах Г.С. Гальчинского, Н.Г. Кириченко и др.³

Другие авторы подразумевают под цивилизацией определенное состояние человеческого общества, противопоставляемое “варварству”. Так, согласно позиции Л.И. Новиковой, цивилиза-

¹ Мчедлов М.П. Социализм - становление нового типа цивилизации. - М., 1980. - С.80.

² Гудожник Г.С. Цивилизация: развитие и современность // Вопросы философии. - 1986. - № 3. - С.36-37.

³ Гальчинський А.С. Становлення суспільства постінформаційної цивілізації. - К., 1993. - С.20.

ция есть собственно социальная, отличная от кровно-родственной и традиционно-этнической, форма организации целостности общественной жизни, “характеризующаяся всеобщей связью индивидов на основе воспроизводства общественного богатства, обеспечивающего ее существование и прогрессивное развитие “.¹ В.П. Илюшечкин в рамках обозначенной парадигмы рассматривает цивилизации как послепервобытные социальные образования, основанные на определенной общности и однотипности материальной и духовной культуры и на столь же определенной общности и однотипности социальной структуры общества.² Для Н.А. Бенедиктова и В.И. Мишина цивилизация предстает как “категория, отображающая высшие, лучшие, прогрессивные и общечеловеческие стороны неравномерного общественного прогресса в противоположность варварству как отображению низших, худших, реакционных и античеловеческих сторон”.³

Третья группа ученых понимает под цивилизацией конкретную общественную систему, крупномасштабную социокультурную историческую общность, в которой воплощается на определенном историческом этапе и для определенной территории, более или менее локализованной, цивилизационный тип развития. При этом подчеркивается всеобщность материальных и духовных связей, составляющих основу цивилизации в этом значении (Б.С. Ерасов, Г.В. Милославский и др.).⁴

Несмотря на определенные различия, имеющие место в позициях исследователей, высказанные точки зрения интересны и плодотворны уже тем, что отражают весьма существенные стороны проблемы цивилизации. Учитывая и принимая их во внимание,

¹ Новикова Л.И. Понятие цивилизации и его познавательные функции // *Философия и культура (XVII Всемирный философский конгресс)*. - М., 1987. - С.180.

² Илюшечкин В.П. Цивилизации и общественные формации // *Цивилизация и исторический процесс* / Под ред. Л.И. Новиковой. - М., 1983. - С. 7.

³ Бенедиктов Н.А., Мишин В.И. О понятии “цивилизация” // *Традиции и инновации в духовной жизни общества*. - М., 1986. - С.41.

⁴ *Культурное наследие народов Востока и современная идеологическая борьба* / Отв. ред. А.Д. Литман, В.М. Солнцев. - М., 1987. - С.37; Милославский Г.В. *Интеграционные процессы в мусульманском мире*. - М., 1991. - С.20; и др.

выскажем некоторые соображения по существу рассматриваемой проблемы.

По нашему мнению, несмотря на многозначность и многоплановость понятия цивилизации, можно выделить его достаточно устойчивое содержательно-смысловое ядро, которому присущи определенные характерные особенности. В понятии цивилизации отражаются принципиально новые, собственно социальные типы связей и формы совместной жизни людей в отличие от естественно сложившихся, появление которых положило начало самостоятельной человеческой истории. Поэтому принципиально важным моментом данного понятия является дихотомия “социальное-природное”.

Понятие цивилизации охватывает собой весь период собственно человеческой истории, начало которой связано с разложением первобытного общества.¹ Оно является инструментом познания не только локальных, но и всеобщих черт социально-исторического развития, человеческой истории в целом через ее социальное измерение.

В понятии “цивилизация” находит отражение идея социального прогресса, совершенствования восходящего развития человечества, что обуславливает в качестве важнейшего компонента содержания анализируемого понятия антитезу “цивилизация-варварство”, в которой заключено противопоставление человечески развитого и достойного грубо-низменному и животноразнузданному. Поэтому, как бы ни было, многогранным понятие цивилизации его общим смыслом всегда была мера социальной развитости и порядка, мера ценности самого человека. Эта категория отражает прогрессивно-созидательную и человекоутверждающую (гуманистическую) линии общественно-исторического развития. Она выражает синтетическую меру социально-гуманистической зрелости общества. Она показывает, как на деле, в реальной жизни воплощены и воплощаются идеалы гуманизма, социального творчества, прогресса и свободы.

И, наконец, понятие цивилизации сопряжено с интегративными тенденциями социально-исторического процесса. Благодаря дан-

¹ См. об этом подробно: Клягин Н.В. От доистории к истории: палеосоциология и социальная философия. - М., 1992. - С.10-25.

ному существенному компоненту содержания рассматриваемого понятия, раскрывается глубинная логика единения и консолидации человеческого рода. В этом заключается мировоззренческий смысл понятия цивилизации.

Исходя из сказанного, можно заключить, что важнейшей характеристикой цивилизации является социальность, как такое фундаментальное качество общества, благодаря которому оно обретает собственную, внеприродную основу. Понятие “цивилизация” дает не только представление об обществе как социальной целостности, но и выражает качественно определенную меру социальности и культурности.

Становление цивилизации, пришедшей на смену первобытному обществу, связано с действием принципиально новых факторов, отрицающих своим наличием прежнее состояние общества.

Среди основных показателей цивилизации в настоящее время чаще всего называются: высокий уровень развития производительной деятельности, создающего возможность получения достаточно высокого прибавочного продукта, развитие отделившегося от земледелия ремесла, дифференциация и разделение труда, соответствующий уровень его специализации, развитие торговли, социальной дифференциации, предполагающей классы, государство, города, монументальное строительство, а также достаточно развитые религия, искусство, наличие письменности. Указанные явления, совершенно разные по уровню и объему своего содержания, функциональной значимости и т.д. при определении цивилизации называются чаще всего в неранжированной, в недифференцированной совокупности. Они, как правило, неанализируются в целом, в их взаимообусловленности, на уровне системно значимых и необходимых связей. Но именно это обстоятельство является чрезвычайно важным в определении особого исторически нового целого. И главным здесь становится не просто выявление характерных признаков цивилизации, а раскрытие системно значимых факторов, обеспечивающих и образующих исторически новое состояние общественного развития, вычленение того интегрирующего принципа, который лежит в основе цивилизационной общности и пронизывает все уровни и аспекты жизнедеятельности людей, принадлежащих к данной цивилизации.

При выяснении субстанциональной сущности становления цивилизации как социальной целостности, имеющей особую природу, а, следовательно, при выявлении базовых оснований формирования принципиально новых условий, закономерностей функционирования и развития цивилизации, в качестве объединяющих и интегрирующих оснований выделяется: рост и концентрация населения (Г. Чайдл, В. Файрсервис и др.), появление и определённый объём прибавочного продукта и его концентрация (Г. Чайдл, Р. Адамс, В.П. Илюшечкин, В.М. Массон и др.), развитая ирригация (Дж. Брейдвуд, В. Файрсервис), увеличение динамичности общества, в частности за счёт изобретения колеса (С. Пигот, В.М. Мэсон и др.), социальная дифференциация (Р. Адамс, К. Фланери и др.), усложнение управленческой системы и необходимость концентрации власти (Р. Адамс, В.М. Массон и др.), специализация производств, развитие ремесла, разделение труда (Р. Адамс, Т.М. Дьяконов, В.М. Массон, Х. Ниссен, К.К. Ламберг-Карловский и т.д.), общественное богатство, связывающее индивидов общественным интересом (Л.И. Новикова), господство людей над людьми, новый (разделённый) тип производства (Э.В. Сайко) и др.

Все вышеназванные “интеграторы” цивилизации являются реальными основаниями становления цивилизации, ее важнейшими характеристиками и условиями. Вместе с тем ни рост общественного богатства, ни накопление прибавочного продукта, ни наличие эксплуатации, ни дифференциация и специализация деятельности, ни разделение труда и т.д. сами по себе не обеспечивают новой структуры культурно-исторического процесса, новых форм организации общества – появление классов, государства, городов и т.п. Зарождение и функционирование этих чужеродных по своей природе первобытному обществу явлений связано с деятельностью человека, с его саморазвитием. Человек, взятый во всей совокупности его ипостасей – потребностей и способностей, знаний и навыков, желаний и воли, ценностных ориентаций, выступает основой цивилизационной общности.

Человек является творцом истории. Осознанные потребности побуждают человека овладевать новыми знаниями и навыками, преобразовывать окружающий мир, осуществлять производство

і обмін матеріальних благ і послуг, змінювати способи присвоєння засобів і результатів виробництва, форми соціально-політичних і державних відносин, норми права. Іншими словами, історія цивілізації – це історія розвитку людини.

Відповідний рівень її свободи, професійної майстерності, освіти, загальної культури, принципи її відносин до світу і до своєї власної життя, що відображають у сукупності ціннісні освіти, трансформуються в її власні усвідомлені або підсвідомі установки, ведуть до періодичної зміни технологічного способу виробництва. Зміни в людині і технології в багатьох визначають зміни в економіці, в соціальній стратифікації населення, в політичних і державно-правових інститутах, в духовному світі суспільства – науці, культурі, освіті.

Соціально-філософське дослідження категорії “цивілізація”, що дозволяє обґрунтувати її науково-методологічний статус, передбачає встановлення відношення цієї категорії до таких фундаментальних категорій соціальної філософії як суспільно-економічна формація і культура.

Звернемося до розгляду відношення понять “цивілізація” і “формація”. Звернемо, що з цього приводу в науковій літературі висловлюються різні точки зору. Так, деякі автори вважають, що цивілізація є проявом форми. В цій зв'язі відзначається, наприклад, що “якщо немає просторового розриву соціокультурного ареалу, який лежить в основі цивілізації, то цивілізація і формація збігаються. Якщо є розрив, тоді одна і та ж формація створює (на основі різних історико-культурних ареалів) декілька “локальних” цивілізацій.¹ Інші дослідники вважають, що цивілізація і формація збігаються, починаючи з класового суспільства. При цьому підкреслюється, що “відповідність цивілізацій суспільним формам починається тільки з сословно-класової цивілізації; вона відповідає сословно-класової суспільній формі, яку

¹ Бромлей Ю.В. К вопросу о соотношении понятий “формація”, “цивілізація”, “культура” // Цивілізація і історичний процес / Під ред. Л.І. Новикової. - М., 1983. - С. 5.

ныне неправомерно принято подразделять на рабовладельческую и феодальную”¹

Все это свидетельствует об отсутствии единого подхода к выявлению соотношения указанных понятий.

На наш взгляд, понятие “цивилизация” отличается от понятия “формация”. Это различие связано, прежде всего, с тем, что данные понятия представляют собой разные “срезы” в развитии общества как целостной системы. Формация определяется основным систематизирующим признаком – способом производства, а цивилизация – взаимодействием целого ряда социокультурных факторов.

Кроме того, сопоставляя две выше упомянутые важнейшие категории исторического анализа, можно отметить еще одно их существенное отличие, состоящее в том, что понятие “формация” подразумевает стадильность, перерыв постепенности. В противовес этому понятие “цивилизация” отражает другую сторону социального прогресса, а именно: преемственность, непрерывность, накопление, сохранение и передачу культуры, что способствует регуляции жизнедеятельности общества, избавлению его от классовых, социальных конфликтов. Оно отражает сквозную эволюционную линию исторического развития.²

Более того, понятие общественно-экономической формации и цивилизации не тождественны между собой и по своему объему. При этом, если речь идет об одном социокультурном регионе, то в его рамках цивилизация шире формации. В различных же социокультурных регионах одна формация может объединить несколько цивилизаций.

Таким образом, решение наиболее распространенного вопроса – что шире, а что уже – требует четкой типологии всех цивилизаций с учетом как коренного системообразующего признака, так и специфики социокультурного ареала, в пределах которого функционировали и цивилизации, и формации.

¹ Илюшечкин В.П. Цивилизация и общественные формации // Цивилизация и исторический процесс. - С.14.

² См. подробно: Категории исторического материализма и их методологическая функция / Отв. ред. В.И. Куценко. - К., 1986. - С.134-136; Формации или цивилизации (Материалы “круглого стола”) // Вопросы философии. - 1989. - N 10. С. 34-59; Рейснер Л.И. Цивилизация и способ общения. - М., 1999. - С.25;

Главное же отличие понятия “цивилизация” от понятия “формация” заключается, на наш взгляд, в возможности раскрытия смысла исторического развития общества через его человеческое измерение.

Цивилизационный подход ставит человека – единственного творца истории – в центр общественного развития. Он ориентирует на признание общества “через все формы объективизации субъекта, т.е. на раскрытие его внутреннего “я” во всех формах деятельности – трудовой и социальной, политической и идеологической во всех общественных связях. При этом, поскольку все формы деятельности общественно обусловлены, т.е. ее исторические рамки заданы господствующими объективными порядками, то это избавляет цивилизационный подход к истории от угрозы субъективизма и импрессионизма.

Благодаря “цивилизации” общество выступает как всеобъемлющая макросистема, и при том в человеческом плане не абстрактно-обезличенной, а подлинно-исторической и конкретной.¹

Другими словами, если теория формаций ориентирована на раскрытие закономерностей, присущих обществу на различных этапах его истории, а также его структуры на каждом из этих этапов, то цивилизационный подход направлен на выявление человеческого измерения общественного прогресса, механизмов формирования личности цивилизованного общества, на анализ культуры как меры развития человека, его способности к деятельности.

Кроме того, цивилизационный подход нацелен на анализ социальных механизмов деятельности людей, обеспечивающих саму возможность существования общества на данном уровне цивилизационного развития, препятствующих его одичанию и распаду. К числу таких социальных механизмов относятся: “в области экономики – механизмы товарного производства, рынок и выработанные способы его регуляции; в области надстройки – механизмы правового государства, институты демократии, наличие нравственных регуляторов, в том числе общечеловеческих норм мора-

¹ Барг М.А. Цивилизационный подход к истории: дань конъюнктуре или требование науки // Цивилизации. Вып. 2 / Отв. ред. М.А. Барг. - М., 1993. - С.15.

ли”.¹ Эти социальные механизмы создают необходимые условия для развития производительных сил, техники, науки, обеспечивая соответствующую динамику общественных отношений. Приобщение той или иной страны к общецивилизационному развитию” предполагает овладение этими механизмами и их использование”.²

Важнейшим компонентом современных дискуссий является и вопрос о соотношении понятий “цивилизация” и “культура”, по которому среди исследователей также не достигнуто единого мнения.

Некоторые авторы противопоставляют друг другу эти категории. В этой позиции, по существу, находит отражение то обстоятельство, что культура имеет две важнейшие области: материальную и духовную. В этом случае под цивилизацией понимается материальная культура, под культурой – духовная. Для этого направления характерно расчленение материальной и духовной деятельности человека. Разделяя эти две области культурной деятельности, сторонники данного направления отдают предпочтение духовной области, или “культуре”, считая ее основной и исходной.

В истории общественной мысли разделение культуры и цивилизации первым осуществил И. Кант, для которого культура – это сфера безусловной моральности, в то время как цивилизация – это внешний, “технический” тип культуры. Эта идея Канта нашла отражение в концепции О. Шпенглера, рассматривавшего цивилизацию, как заключительную стадию культуры – стадию ее разложения и гибели.

Противопоставление культуры и цивилизации характерно и для современных западных ученых, вкладывающих в понятие “цивилизация” все то, что связано с техникой, техническим прогрессом, а в “культуру” – философию, искусство, науку, т.е. высшие духовные блага. Это противопоставление отчетливо выразил А. Вебер, который полагал, что культура представляет собой форму выражения духовного начала, а цивилизация носит исключительно служебный характер.³

¹ Келле В.Ж. Соотношение формационного и цивилизационного подходов к анализу исторического процесса // Цивилизации. Вып. 2. / Отв. Ред. М.А. Барг. - С.31-32.

² Там же.

³ Вебер А. К вопросу о социологии государства и культуры // Культурология. Антология. - М., 1996. - С.519-520.

На протиставленні понять культура і цивілізація основи-вають свої погляди і представителі теорії “технологічного детермінізму”. Так, по Л. Мемфорду, культура є система символічної діяльності, включаючої філософію, мистецтво, науку, релігію, міф, ритуал... Цивілізація ж, по його думці, – це історична ступінь в розвитку суспільства і разом з тим структурний елемент особливої суспільної організації. Розвиток цивілізації відбувається як розширюючий технічний і технологічний процес і як ускладнююча соціалізація суспільства, проявляюча в зростанні бюрократического апарату, в освіті мегамашини.¹

Протиставлення культури і цивілізації знаходить відображення і в роботах В. Біблера, З. Какабадзе, Е. Рашковського, В. Хороса, Е. Черняк і др. Наприклад, В. Біблер, формулюючи філософське представлення про цивілізацію, акцентує увагу на протиставлених аспектах «цивілізації» і «культури». По його думці, цивілізація концентрує в собі малі зусилля людини, де вони стискаються до граничної точки, що може пробудити людину до культурного творчості, до формуванню культури. Відбувається «розгон», представляючий собою результат стеснення, іду-щих від цивілізації. Цей «розгон» – перехід до культури. Тому цивілізація і культура повинні аналізуватися разом як протиставлене ціле, як два полюси, знаходячі одночасно в стані єдності і протиставленості, як якийсь суттєвий механізм взаємозміну культури і цивілізації.²

Е. Черняк відзначає, що “нині в світовому суспільствознавстві, видимо, переважає розуміння культури як духовної сторони суспільної життя, а цивілізація – як матеріальної культури...

Культурі протиставляється цивілізація, розуміюча як сукупність предметів і інститутів, маючих чітке функціональне призначення – машини, технологія, політико-економічні установи і норми, масові комунікації, транспорт, системи охорони здоров'я і освіти і т.д.»³

¹ Мемфорд Л. Техніка і природа людини // Нова технократическа хвиля на Заході / Відв. ред. П.С.Гуревич. - М., 1986.- С.228, 236, 238.

² Біблер В. Про громадянське суспільство і суспільний договір // Через терни. - М., 1990. - С. 347.

³ Черняк Е.Б. Цивіліографія: наука про цивілізацію. - М., 1996. - С.10.

Е. Рашковский и В. Хорос в совместной статье указывают, что различие между цивилизацией и культурой двоякое – в объёме и содержании. «Если культура – это *всё* поле интеллектуального и духовного поиска, *весь* комплекс смыслов, *ценностей*, имеющих хождение в том или ином обществе, то цивилизация – это «оплотневшая», *кристаллизовавшаяся культура*, «осевающая» в некоторых долговременных ценностях, мыслительных парадигмах, прошедших тест на прочность, на длительность, на некоторую усреднённость и, стало быть, на широкую транслируемость во времени и пространстве. Кроме того, цивилизация складывается не только из ценностей, но и *институтов*, что подчёркивает факт укоренённости соответствующих элементов культурного наследия в социуме».¹

В отдельных случаях понятие “цивилизация” используется как вполне равнозначное понятию “культура”. Эта точка зрения также имеет свою традицию, восходящую к антропологам XIX в., в частности, к Тейлору, который открывает свою книгу “Первобытная культура”, вышедшую в 1871 г., следующим определением: “Культура, или цивилизация, в широком этнографическом смысле складывается в своем целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком, как членом общества”.²

Полное отождествление культуры и цивилизации дает, например, новая Колумбийская энциклопедия (США): “Цивилизация – это культура с относительно высоким уровнем технического развития”.³ Аналогичная позиция встречается, например, и в работах Ю.М. Кобищанова. Он пишет, что “цивилизация употребляется нами в двух значениях: более широком как культура человечества на высокой ступени ее развития в противоположность первобыт-

¹ Рашковский Е., Хорос В. Мировые цивилизации и современность (к методологии анализа) // Мировая экономика и международные отношения. – 2001. - № 12. – С. 37.

² Тейлор Э. Первобытная культура. - М., 1989.- С.18. См. также: Философия культуры. Становление и развитие / Под ред. М.С. Кагана и др. - СПб., 1995. - С.115-116.

³ О соотношении понятий “цивилизация” и “культура” в свете марксистско-ленинского учения об общественно-экономических формациях // Новая и новейшая история. - 1983. - № 4. - С. 78.

ной культурі і більш вузькою як культура одного етносу або декількох на стільки ж високій ступені її розвитку”.¹

При отождествленні культури і цивілізації автори в більшості своїй надають перевагу цивілізації. Наприклад, в ряду енциклопедических видань, вийшлих в англійськомовних країнах і во Франції, культура як поняття приводиться в кінці статті “Цивілізація”. Типична для розглянутого напрямку книга Е. Калло “Цивілізація і цивілізації. Дослідження філософії культури”, назва і зміст якої показують, що Калло отождествляє цивілізацію і культуру, надаючи перевагу поняттю цивілізації. Він пише, що “серед феноменів світу цивілізація чітко виділяється, як специфічно людський факт”.²

Як представляється, теоретично некоректно як протиставляти, так і отождествляти поняття “цивілізація” і “культура”. Ці поняття тісним чином взаємопов'язані між собою.³ Для виникнення цивілізаційних основ суспільного життя було необхідно певний рівень культурного розвитку людства. Але, досягнувши цього рівня, саморозвиток культури стає можливим тільки за допомогою цивілізації: шляхом накоплення, виробництва і перерозподілу багатства, цивілізація отримує можливість направити його в ту або іншу сферу діяльності відповідно до інтересів людей, і тим самим стимулювати інтенсивний розвиток культури в цій і пов'язаних з нею сферах.

¹ Кобишанов Ю.М. О великих і малих цивілізаціях // Цивілізація і історичний процес. - М., 1983. - С.64.

² Callot E. Civilization of civilizations. Recherche d'une philosophie de la culture. - Paris, 1954. - P.27.

³ Культура і цивілізація / Під ред. Н.С.Савкіна. - Саранск, 1989. - С.24; Шморгун А.А. Методологічна функція суспільно-економічної форми. - Київ, 1990. - С.25-44; Новикова Л.І. Цивілізація як ідея і як пояснювальний принцип історичного процесу // Цивілізації. Вип. 1. / Отв. ред. Барг М.А. - М., 1992. - С.21-25; Лісовий В.С. “Культура” та “цивілізація” // Філософська і соціологічна думка. - 1993. - № 1. - С.19-44; Гарсія Д. О поняттях «культура» і «цивілізація» // Вопросы философии. - 2002. - № 12. - С. 232; Російська цивілізація / Під ред. М.П. Мчедлова. - М., 2003. - С. 429 - 430; Оганов А.А., Хангельдієва І.Г. Теорія культури. - М., 2003. - С. 44; Сухарев С.В. Движение цивилизаций // Полис. - 2005. - № 1. - С. 72.

Цивилизация служит основой развития культуры, придает ей продуктивный и всеобщий характер, предоставляет возможности экономического и социального порядка в развитии культуры, регулирует этот процесс. Отсюда, каждая цивилизация создает различные условия для существования и развития культуры.

С другой стороны, без культуры немислимо существование цивилизации, поскольку она в противном случае теряет своего субъекта – человека, способного воспроизводить условия цивилизации и развивать ее. Ведь для этого же он должен обладать соответствующей культурой. Создание системы образования, приобщение людей к культуре является необходимым компонентом всех цивилизованных обществ. В свою очередь, как уже отмечалось выше, цивилизация обеспечивает условия и преемственность для развития культуры. Культура представляет собой универсальный способ самореализации человеком собственных способностей и способностей предшествующих поколений в продуктах трудовой деятельности. Этот процесс направлен на освоение природы и организацию общественной жизни, выступая в своем развитии как результат творческого освоения действительности. Цивилизация же представляет собой социальную организацию и выступает как средство и способ развития общества в его целостности при производстве и воспроизводстве общественной жизни и самого человека. Поэтому цивилизация взаимодействует с культурой и тем самым является способом и формой организации ее развития. Вместе с тем, культура обуславливает гуманистическо-ценностную направленность цивилизации.

Следовательно, рассмотренные категории социальной философии внутренне соотнесены между собой и указывают одна на другую. Более того, в своей взаимосвязи они направлены на конкретизацию социально-философского познания истории, на более углубленное проникновение социального знания в общие законы и закономерности общественно-исторического развития.

Структурно-функциональная модель цивилизации включает в себя комплекс материальных условий производства социальной жизни, социальный строй (совокупность социальных отношений и институтов) и культуру (в узком смысле слова).

Культура, являющаяся важнейшим компонентом цивилизации, имеет сложную структуру. Хотя есть и другая точка зрения, сто-

ронники которой утверждают, что культура только и исключительно целостное явление и потому структуры не имеет.¹

Когда исследователи говорят о целостности, “неделимости” культуры, то они подразумевают сущностный уровень культуры. В.М. Межуев, к примеру, отмечает, что целостность культуры имеет место, если рассматривать структуру “не по отношению к конкретным видам деятельности, в которых она производится, а по отношению к человеку как общественному субъекту деятельности”, что развитие самого человека, его творческих сил, отношений является внутренним стержнем культуры, а “действительность, предметное богатство общества есть лишь внешняя форма существования культуры”.²

Те же авторы, которые речь ведут о наличии структуры культуры, имеют в виду промежуточные ступени познания, уровни особенного и конкретного (уровень восхождения к действительности и уровень действительности). При этом структура культуры представляет собой множество структур, выделенных по различным основаниям и существующим одновременно.

Выделение компонентов культуры не должно производиться произвольно, субъективно. Оно должно основываться на определенной методологии. Поскольку культура не может существовать без человеческой деятельности (равно как и человек не может выжить без помощи культуры), то чаще всего критерием определения элементов культуры выступают сферы человеческой действительности, ее конкретные формы.³

Одной из сфер человеческой деятельности является духовная деятельность, в том числе и образовательная деятельность, которая, выступая неотъемлемым элементом культуры, концентрируется, равно как и иные конкретные виды деятельности, в специализированных институтах.

¹ См.: Лалетин Д.А. Целостность и структурность культуры // Культура как целостное явление: проблемы и методология изучения. – Ленинград, 1983. – С. 11 – 12.

² Межуев В.М. Культура и история. – М., 1979. – С. 71, 78.

³ Боголюбова Е.В. Культура и общество. - М., 1978. - С.216-218; Келле В.Ж., Ковальзон М.Я. Теория и история культуры. - М., 1981. - С.238-249; Соколов Э.В. Понятие, сущность и основные функции культуры. - Л., 1989. - С.55-57; Каган М.С. Философия культуры. - С.-Пб., 1996. - С.126 и др.

В отличие от других элементов культуры, образование непосредственнее всего связано с развитием сущностных сил человека, с формированием его личностных качества, с освоением культурных ценностей. Являясь важнейшим компонентом культуры, образование тем самым выступает феноменом цивилизации.

Возвращаясь к проблеме цивилизации, следует отметить, что в циклической динамике общества можно выделить сверхдолгосрочные многовековые цивилизационные циклы, которые отражают ритм смены мировых цивилизаций и знаменуют собой коренные преобразования.

Впервые идею существования многовековых периодов в динамике культуры выдвинул О. Шпенглер. Он говорил, как уже отмечалось, об идеальной продолжительности жизни для каждой культуры в одно тысячелетие. Близких взглядов придерживались А. Тойнби, Л.Н. Гумилев.

Наиболее полно эта концепция представлена в работах Э. Тоффлера “Третья волна” (1980 г.) и “Прогнозы и предпосылки” (1983 г.), в которых всемирная история делится на три основных периода, три “волны”. Первая началась 8 – 9 тысяч лет назад, с неолитической революции, которая породила сельскохозяйственную, доиндустриальную цивилизацию. Вторая волна – индустриальная цивилизация – возникла с промышленной революции. С конца XX в. начинается третья “волна”. Данная концепция Э. Тоффлера о наиболее крупном уровне периодизации истории легла в основу настоящей работы.

Доиндустриальная цивилизация базируется на ручном труде, мускульной энергии человека. Потребность в технике фактически отсутствует. Для этого типа цивилизации характерна “естественная сращенность” человека с природой, коллективом, поскольку преобладающая часть социально-культурного ландшафта обусловлена связями, восходящими к общине. Постепенно разрушающиеся в экономике, они сохраняются в достаточно устойчивых стереотипах сознания и поведения людей. При таком положении индивидуальному началу не придается доминирующего значения. Человек выступает не сам по себе, а лишь как член коллектива, его жизненный путь четко определен местом в конкретной социальной ячейке и в обществе. Социокультурное наследие доиндус-

триальної цивілізації “довольно чітко предписує індивіду поведінку, освящену традицією (“так було із віка”), всеобщістю (“так поступають всі”) і авторитетом (вождя, лідера, предків, звичаї і др.).

Для доіндустріальної цивілізації характерно панство статичності, стабільності, виробництва як підтримки вже досягнутого рівня соціальної діяльності, орієнтація на минуле, пристосування до природної і соціальної середовища.¹ Основною культурною реакцією виступає інверсія.

Доіндустріальна цивілізація була історично першою і довгий час єдиним типом цивілізації. До XVI в. практично всі суспільства існували в лоні доіндустріальної цивілізації. В епоху Відродження в європейських країнах поступово почали формуватися умови для появи принципово іншого типу цивілізації – індустріальної, основою якої з точки зору технології стала заміна фізичної праці машинами і механізмами. Цінності збереження і стабільності змінилися радикально іншими: оновленням, зростанням, прогресом. Розвиток техніки, технології, наукових знань перетворилося в ведучий домінуючий суспільного розвитку.

Іншим стало і розуміння природи людини, його ролі в суспільному житті. В умовах індустріальної цивілізації все розглядається через призму людської особистості, через її здатність до множення знань і винаходу нового. Ця цивілізація передбачає мобілізацію творчого потенціалу, ініціативи окремого індивіда; необхідність свободи індивідуальної діяльності вимагає більшої ступеня автономії індивіда по відношенню до соціальної групи. Принципами суспільного життя, які в найбільшій мірі відповідають потребам індустріальної цивілізації, стають свобода і вихідне рівність людей, незалежність статусу індивіда від його соціального походження. Однак в її межах ці принципи мають

¹ Моисеев Н.Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы: эколого-политологический анализ // Вопросы философии. - 1995. - № 1. - С. 15; Космопланетарный феномен человека (современные исследования). - М., 1996. - С. 76; Мостинская А. Третья цивилизация / Современный тип цивилизационного развития // В мире науки. - 2005. - № 6. - С. 84 – 85.

в действительности не самоценное, а инструментальное значение: они являются лишь средством, обеспечивающим выявление индивидуальных способностей для полноправного участия каждого в межличностной конкуренции, результатом которой оказывается воспроизводство фактической зависимости и неравенства.

Сегодня развитие человечества во все большей мере подвергается действию мегатенденции. Этот сравнительно новый термин ввел в научный оборот американский ученый Дж. Нэсбит, который в книге “Мегатенденции: десять новых направлений, преобразующих нашу жизнь” определил мировое развитие как движение от индустриального общества к информационному, постиндустриальному, от форсированного технологического развития к передовым технологиям, от национальных экономик к мировой экономике, от краткосрочных тенденций к долгосрочным, от узкого выбора из двух возможностей (либо-либо) к множественному.¹

Постиндустриальная цивилизация находится лишь на начальном этапе своего становления. Она является порождением современного нового витка научно-технической революции, вызвавшего коренное преобразование технологического базиса общества, принципиальное изменение традиционных факторов и методов производства, организационно-экономических структур. Важнейшим признаком становления новой цивилизации является фундаментальное изменение роли человека во всех сферах общественной жизни. “Зависимость человека от технологических, экономических приоритетов, достигнув определенного рубежа, сменяется резко возрастающим влиянием самого человека, его личностных качеств на развитие производства”, всего общества в целом. Развитие общечеловеческой духовности и глобального гуманизма как принципа жизни в условиях новой цивилизации не только устраняет всякие ограничения, но и вызывает необходимость всестороннего развития человека, его талантов и дарований, генетически и социально в нем заложенных.²

¹ См.: Мигولاتев А.А. Альтернативы века: что впереди? – М., 1992. – С. 21.

² Мостинская А. Третья цивилизация / Современный тип цивилизационного развития // В мире науки. – 2005. - № 6. – С. 86 – 87; Ракитов А.И. Регулятивный мир: знание и общество, основанное на знаниях // Вопросы философии. – 2005. - № 5. – С. 91 – 92.

Таким образом, цивилизация представляет собой исторически сложившуюся социальную организацию и выступает как средство и способ развития общества при непосредственном производстве и воспроизводстве общественной жизни и самого человека. Она обладает преемственной передачей социального опыта человечества и поколением универсальных материальных и духовных ценностей, создаваемых посредством трудовой деятельности индивидов для обеспечения саморазвития внутренних сил человека.

§ 2. Сущность, структура, функции образования как социального института

В современных условиях образование выступает в качестве важнейшего фактора социально-экономического, научно-технического и культурного развития цивилизации. Оно проникает во все поры социального организма, берет на себя ответственность по воспитанию подрастающего поколения, развитию человека, по подготовке квалифицированных кадров специалистов для всех сфер жизнедеятельности общества.

Еще в 70-е гг. XX в. западногерманские социологи Х. Байнхауэр и Э. Шмакке в работе “Свод международных прогнозов” подчеркивали: “Говорят об эпохе науки, техники, космического пространства, вычислительных машин и т.д. Из всех этих определений к ближайшим 30 годам больше всего подходят формула “эпоха образования”. Вне всякого сомнения, сегодняшнему поколению людей в ближайшие 30 лет придется учиться больше, чем любому другому поколению до него”.¹

Государственная ценность образования аксиоматична. Хорошо известно, что экономический, интеллектуальный и духовно-нравственный потенциал каждого государства самым непосредственным образом зависит от состояния дел в образовательной сфере и возможностей ее прогрессивного развития. История послевоенного развития стран мира, конкретный опыт США, Германии, Южной Кореи, Японии и стран бывшего СССР позволяет сделать вывод, что приоритетное положение образования является не следстви-

¹ Байнхауэр Х., Шмакке Э. Мир в 2000 году. - М., 1973. - С. 10.

ем благосостояния государства, а его причиной. В соответствии с признанной во всем развитом мире концепцией “человеческого капитала” образование расценивается как ключевой фактор экономического роста, как краеугольный камень социального благосостояния. Благодаря высокой экономической и социальной значимости образования вложения в него считаются самыми перспективными. По опыту американских фирм, каждые 35 тыс. долларов, вложенных в образование, приносят прибыль 1 млн. долл.¹

В сфере образования осуществляется подготовка и переподготовка кадров, что выступает одним из центральных элементов стратегии и тактики развития экономики, осуществления экономических реформ, снятия экономических и структурных диспропорций, формирования, развития и регулирования рынка труда. В социальном отношении образование является мощнейшим инструментом консолидации общества, уменьшения социального неравенства, преодоления бедности, безработицы, национальных конфликтов, обеспечения социальной мобильности населения. Также общепризнана высокая социокультурная роль образования, заключающаяся в хранении, генерации и трансляции культурного достояния общества, в наращивании интеллектуального и культурного слоя нации, в формировании новой и сохранении традиционной системы ценностей, в изменении менталитета личности и общества, в приспособлении их к новым условиям бытия.

Образование является главным императивом развития общества. В нашумевшем и продолжающем широко обсуждаться докладе “Нация в опасности”, опубликованном в США в 1983 г., подчеркивается именно это: “Знания, информация, квалифицированный ум теперь стали новым первичным материалом международных обменов и распространяются сегодня по миру, как ранее расходились чудодейственные лекарства, синтетические удобрения и джинсы.

¹ Грімнова О. Освіта як система формування людського капіталу // Рідна школа. – 2002. - № 4. – С. 4; Сабуров В.Ф. Образование и ноосферная экономика // Общественные науки и современность. – 2003. - № 4. – С. 7 – 9; Кушерець В. Знання як основне джерело розвитку в ХХІ столітті // Наука і суспільство. – 2003. - № 9/10. – С. 2 – 3; Комарова О.А. Соціально-економічна значущість освіти // Проблеми науки. – 2004. - № 1. – С. 13 – 14; Юдин В.К. Роль и место вуза в системе рыночных отношений // Высшее образование в России. - 2004. - N 1. - С.97.

Чтобы удержать и улучшить ту сферу, в которой мы конкурентноспособны на мировых рынках, нам следует посвятить себя реформированию нашей системы образования в интересах всех - старых и молодых, богатых и бедных, большинства и меньшинства. Образование, учение являются неперенной инвестицией, требуемой для успеха в "информационном веке", в который мы вступаем".¹

Аналогичные оценки содержатся в официальных документах и других промышленно развитых стран. К примеру, в первой статье принятого в 1989 г. во Франции закона об образовании подчеркивается: "Образование является первым национальным приоритетом".²

Образование, таким образом, во все большей мере выступает как фундамент цивилизационного развития в целом. Оно как никогда ранее требуется "не для каких-либо частных улучшений в жизни общества, а для коренных изменений в психологических и нравственных качествах людей, в их образованности и культуре, без чего не только не возможен общественный прогресс, но и самое существование цивилизации ставится под угрозу".³

Возрастание роли образования в развитии цивилизации требует выяснения самого понятия "образование". Следует заметить, что данное понятие многоаспектно, и это обуславливает сложность его определения. Отсутствие интегральной характеристики заставляет исследователей постоянно выделять то один, то другой аспект, который отвечает их конкретным познавательным задачам. Это порождает расхождения дефиниционного порядка, влечет за собой подмену одного параметра данного понятия другим, делает нечетким операциональный аппарат для исследования образования.⁴

В научной литературе образование часто отождествляется с процессом передачи готового знания, со знанием, а также с процессом обучения. Образование определяется либо как процесс

¹ A Nation of Rick: the Imperative for Educational Reform. National Commission on Excellence in Education. - Wach., D.C., 1983. - P. 25.

² Loi d'orientation sur l'éducation. Loi N 89-486 du juillet 1989. Bulletin officiel du Minist re de l' Education nationale. Numero special. 4 - 31 aout 1989. - P. 3.

³ Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского. - М., 1990. - С. 25.

⁴ Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и практика. - М., 2003. - С. 26 - 43.

и результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков, либо как совокупность знаний и связанных с ними умений и навыков, необходимых для практической деятельности, либо как обучение.¹ Это педагогическое осмысление сути образования.

Такой подход является необходимым и целесообразным, однако он явно недостаточен, так как раскрывает только лишь одну из сторон рассматриваемого явления, но никак не его сущность. Приведенное понимание образования на практике чревато ошибками в осмыслении связей образования с цивилизацией, в раскрытии особенностей его современного функционирования и определения перспектив его развития.

Образование в приведенной трактовке понимается как некий объем знаний и способов его передачи. Но ведь обучение не есть образование. К тому же обучение в современном понимании нельзя сводить к передаче готового знания.

Особое место в трактовке образования занимает его определение как одной из сфер духовного производства.² При таком подходе образование существует внешне по отношению к человеку. Оно активно влияет на индивида, но при этом не учитывается наличие или отсутствие у него исходного желания испытать это воздействие. Образование выступает как самостоятельный фактор, существующий независимо от человека, но сам человек является зависимым от него существом.

¹ Коган Л.Н. На пути ко всеобщему полному среднему образованию. - М., 1973. - С.12-13; Попов В.Д. Образование, личность, общество: опыт социологического комплексного исследования. - Саратов, 1979. - С.15; Сенько Ю.В. Учебно-познавательная деятельность как инвариант содержания образования // Новые исследования в педагогических науках. - N 2 (56). - М., 1990. - С. 32; Прохоров А., Рузин В.О. О глубинной концепции образования // Вестник высшей школы. - 1990. - N 5. - С.42; Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. - М., 1998. - С. 20 - 21 и др.

² Басанец В.Л., Гуренко М.М. Современная наука и проблемы совершенствования высшего технического образования // Социологические проблемы науки. - М., 1974. - С.293; Духовное производство: социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. - М., 1981. - С. 269; Турченко В.Н. Проблемы использования научно-производственного потенциала системы образования // Проблемы развития научно-образовательного потенциала. - Новосибирск, 1987. - С.160-161.

В приведенных интерпретациях образования, несмотря на их определенные различия, индивид с самого начала выступает пассивной стороной, объектом воздействия субъекта, тем самым процесс образования человека отчуждается от него самого.

Автор данной работы разделяет позицию тех ученых, которые анализируют сущность образования, исходя из категории “деятельность”.¹ Правомерность такого подхода обусловлена тем, что именно деятельность выступает той основой, на которой человек познает и осваивает окружающий мир и творит самого себя. Как справедливо подчеркивает Давыдов В.В., “контекст проблемы образования, проблемы формирования личности – это контекст истории культуры, истории форм деятельности и общения людей, включающих в себя и исторически особенные формы передачи культуры от поколения к поколению. Предпосылкой решения этих проблем, поэтому является теоретический анализ их исторического основания. Общим основанием такого анализа может служить учение о человеке и его предметной деятельности”.²

Как известно, все виды деятельности людей – компоненты целостной человеческой деятельности, под которой в научной литературе понимается и социальная форма движения материи, и способ существования социальной действительности, и средство отражения человеком предметного мира, и возможность активно-

¹ Приходько Д.Н. Образование и преодоление остаточных явлений отчужденности личности. Автореф. дисс. д-ра филос. наук. - Новосибирск, 1981. С. 4-5; Рычков А.К. Социально-философские проблемы образования. - М., 1982. - С. 9; Лесохина Л.Н. Образование в структуре человеческой деятельности // Вопросы философии. - 1984. - № 12. - С. 5; Чеблакова Л.А. Методологические аспекты современных проблем образования. - Минск, 1988. - С. 4; Мамедов Б.М. Образование как вид деятельности. Автореф. дисс. канд. филос. наук. - М., 1991. - С. 6; Клімова Г.П. Освіта як вид діяльності // Проблеми освіти. - 1995. - № 3. - С. 3; Петрова Г.И. Антропологические предпосылки современной образовательной деятельности // Образование в Сибири. - 1995. - № 5. - С. 18; Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. - М., 2000. - С. 96; Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. - М., 2003. - С. 101 – 103; Хуторский А. Деятельность как содержание образования // Народное образование. - 2003. - № 8. - С. 108 – 109.

² Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. Давыдова В.В. - М., 1981. - С.15.

го преобразования человеком окружающей действительности.¹ Не рассматривая всех трактовок проблемы деятельности, отметим, что подавляющее большинство авторов под содержанием человеческой деятельности в самом широком смысле понимает процесс взаимодействия между субъектом и объектом, заключающийся в целенаправленном преобразовании человеком тех или иных материальных или идеальных форм бытия. Признано, что основными компонентами деятельности выступают:

- целенаправленность – то, ради чего совершается деятельность, какие достигаются цели и т.д.

- субъект деятельности – кто действует (человек, группа, общество), каковы его особенности,

- предметная направленность – объект, то, на что направлена деятельность,

- реальная действенная обеспеченность – способы и методы деятельности,

- результативность – то, что достигнуто, степень соотношения желаемого, прогнозируемого и реализованного.

Представленная структура проявлений деятельности требует выяснения ее специфики в той или иной области познания. При этом рассмотрение ее в “специализированном” виде предполагает соблюдение минимум двух важнейших методологических условий: во-первых, понятие “деятельность” должно задавать специфическую действительность, во-вторых, это понятие должно быть структурно развернуто применительно к определенному предмету изучения. С этих позиций рассмотрим образование как специфический вид деятельности.

Как и всякий вид деятельности, образовательная деятельность всегда целесообразна и целенаправлена. Что же выступает целью образования как специфического вида деятельности? К этой проблеме сегодня приковано внимание многих ученых (Г.И. Батуриной, Ю.Н. Кулюшкина, Е.Д. Смирнова, Г.С. Сухобской, Н.Ф. Талызиной и др.). Ее рассмотрение требует, прежде всего, обращения

¹ См. например: Деятельность: теории, методология, проблемы / И.Т. Касавин и др. - М., 1990. - С. 22, 52; Общественные отношения (социально-философский анализ) / В.И. Куценко, И.В. Бойченко, Ю.Ф. Прилюк и др. - Киев, 1991. - С. 19. и др.

к анализу категории “цель”. В научной литературе она чаще всего мыслится как предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлена деятельность. Причину возникновения цели, а, значит, и конечную причину деятельности обуславливают потребности человека, которые порождают интерес субъекта, как в личном, так и в общественном плане. В свою очередь, возникновение интереса определяет формирование соответствующих целей по его удовлетворению. Поэтому можно заключить, что цель выступает отражением осознанной потребности и в то же время она представляет собой сознательную установку на оптимальное решение конкретной задачи, определяемой некоторой потребностью или мотивом, что предусматривает познание и учет условий, причинно-следственных связей, реальных возможностей внешней деятельности и самого человека.

Цели человека отражают активность его сознания, которая проявляется как в творческом процессе целеобразования, так и в практической направленности целей. В этой связи процесс целеполагания можно представить как неразрывное единство двух моментов:

- идеального полагания цели теоретической деятельностью – целеформирование,
- реального ее полагания вовне, в объективно-предметную действительность – целереализация.

Цель выступает в качестве перехода сознания к действию, связывает теоретическую и практическую деятельность человека. Важнейшим звеном в структуре человеческой деятельности, реализующей определенную цель, выступает средство, которое можно представить как единство вещественных компонентов, совокупность объективных факторов и видов деятельности, ведущих к достижению конкретной цели. Взаимоотношение “цель-средство” характеризуется двумя особенностями: во-первых, если в цели доминирует потенциальное над актуальным, то в средствах, напротив, преобладающим началом является актуальное, во-вторых, средство и цель не отделены друг от друга резкой границей: в практике цель превращается в средство, а средство, в свою очередь, до овладения им само выступает в качестве цели.

В процессе деятельности на цели оказывают влияние не только средства, но и результаты деятельности, которые, подобно сред-

твам, уточняют и корректируют цели. Между целью и результатом устанавливаются обратные связи, призванные обеспечить коррекцию деятельности, соответствие результата цели, а цели – процессу достижения результата. Достигнутый результат составляет основу для определения новых целей деятельности, представляя собой единство возможного и действительного.

Большинство тех исследователей, которые занимаются проблемами образования, определяют его цель как ожидаемый конкретный результат образовательного процесса, заключенный в изменении и развитии самого человека, усваивающего знания. Исходя из вышеприведенного определения категории “цель”, а также из изложенных методологических положений о соотношении цели, средства и результата, можно сказать, что образовательными целями является идеальный, сознательно планируемый образ результата образовательного процесса в отношении к порождающим его действиям и условиям.

В этом определении акцентируется внимание на том, что цели образования носят сознательный характер, что средства образовательной деятельности представляют собой и причину результата, и детерминант самой цели, что результат, фиксированный в целях, проявляет себя в изменениях, происходящих в знаниях, умениях, личностных качествах учащихся, их отношениях, ценностных ориентациях, в развитии их личности в целом.

Содержание целей образовательной деятельности имеет многоуровневый характер. Их дифференциация может быть осуществлена с точки зрения уровней усвоения знаний,¹ с точки зрения различных сфер структуры личности обучающегося,² а также в соответствии со строением системы образования в целом и ее конкретного элемента.³ На основе последнего критерия можно

¹ Батурина Г.И., Байер У. Цели и критерии эффективности обучения // Советская педагогика. - 1975. - № 4. - С. 44-45; Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. - М., 1978. - С.24-25.

² Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюшкина, Г.С. Сухобской. - М., 1981. - С.11-12.

³ Красновский Э.А., Курдюмова И.М. О соотношении целей обучения и требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся // Новые исследования в педагогических науках. - М., 1983. - № 21/41. - С.31 и др.

определить следующую систему целей образовательной деятельности:

- высший уровень в системе целей составляют исходные социальные цели образования, которые определяются обществом на определенном историческом этапе его развития,

- исходные социальные цели конкретизируются в зависимости от этапа и формы образования. Они обуславливают направление деятельности конкретной подсистемы образования,

- третью группу целей образования составляют конструктивные цели, которые задаются в зависимости от особенностей содержания образования на том или ином этапе и отражаются в программах обучения, педагогических и методических руководствах. В этих целях учитывается специфика конкретного учебного предмета и раскрываются возможности его содержания для развития учащегося,

- четвертая группа представлена оперативными целями образования, которые определяются в процессе реализации программы учебно-воспитательной работы в конкретных условиях.¹

Данная позиция, на наш взгляд, плодотворна тем, что предоставляет возможность целостно рассмотреть цели образования. Это достигается благодаря их анализу на уровне макромоделей ("извне"), позволяющей исследовать систему образования с позиции ее соответствия структуре общественных потребностей, и на уровне микромоделей ("изнутри"), относящейся непосредственно к образовательному процессу.

В совокупности целей образования, представляющей собой определенную иерархическую систему, главной, генеральной целью, придающей общую направленность образовательной деятельности и отражающую потребности общества, является развитие человека, формирование активного субъекта социального развития.²

Это общественно значимая цель образования как специфического вида деятельности у истинного педагога не противоречит цели его собственной деятельности. Любой масштаб его цели – практическое выражение общественной цели образования.

¹ См.: Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989. - С.42-45.

² Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2003. – С. 39 – 40.

Если сам факт существования образовательной деятельности находится в прямой зависимости от степени соответствия побуждений педагога общественным запросам образования, то у учащихся это соотношение порождает обратную зависимость. Чем значительнее расходятся субъективное обоснование учащимися необходимости образовательной деятельности с ее общественным назначением, тем в большей мере нужно воздействие педагога.

Частный смысл образовательной деятельности в том и заключается, чтобы максимально сблизить у учащихся расхождения между объективной и субъективной целесообразностью деятельности. И поскольку цель и мотивы – производные интересов, то одним из важнейших назначений образовательной деятельности является развитие интересов учащихся.

Соответствие общественному идеалу целей, мотивов и других побуждений деятельности педагога и достижение этого соответствия в побуждениях учащихся – одна из особенностей образования как специфического вида деятельности.

Образовательная деятельность, помимо цели, может быть представлена и такими своими наиболее существенными компонентами как субъект и объект деятельности. Прежде чем перейти к характеристике субъекта и объекта образовательной деятельности, целесообразно выяснить особенности субъекта и объекта любого вида деятельности.

Так, специфика субъекта деятельности заключается в том, что он всегда выступает в качестве зачинателя, инициатора и регулятора взаимодействия с объектом. Субъект не только обычно начинает взаимодействие, формирует его систему, но и управляет этим взаимодействием, задает определенные параметры и поддерживает это взаимодействие до некоторого допустимого предела, обусловленного особенностями своей природы. Именно специфика субъекта определяет в основном содержание тех изменений, которые происходят в объекте.

Только от субъекта, в конечном счете, зависит характер, продолжительность и время окончания взаимодействия. В главном и основном субъект управляет всем процессом взаимодействия с объектом. Следовательно, субъект в процессе конкретного взаи-

модействія виступає в ролі впливаючої сторони і виконує функції ініціатора, систематизатора і регулятора змін. Бути суб'єктом, значить бути направляючою стороною взаємодії, то єсть детермінувати процес розвитку в такому напрямку, який обумовлюється його особливостями.

Суб'єкт не існує без об'єкта, утворюючи іншу сторону системної взаємодії. При цьому об'єктом може бути не тільки неодушевлений предмет природи, але і окремий індивід, соціальна спільнота, сприймаючі будь-яке направлене діє.

В чому ж заключається сутність об'єкта? Об'єкт в процесі конкретного взаємодії виступає в ролі сприймаючої сторони. При цьому деякі вчені розглядають об'єкт як цілком пасивну сторону взаємодії. На наш погляд, об'єкт теж діяльний. Але для його діяльності характерні свої особливості. Зперше, він виступає як менш ініціативна по порівнянню з суб'єктом сторона взаємодії. Повністю відказати йому в ініціативі неможливо, так як об'єкт вносить в процес взаємодії і щось своє, відмінне від того, що обумовлюється суб'єктом. Але всі ці ініціативи об'єкта трансформуються відповідним чином суб'єктом: деякі з них подавляються, інші нейтралізуються. Все це не дозволяє трактувати об'єкт як цілком безініціативне початок. Він ініціативний, але його ініціативність виявляється по тих або інших причинах слабше і менш вираженою, ніж це спостерігається у суб'єкта.

Крім того, об'єкт менш впливовий в системоутворюючій діяльності. Він необхідно бере участь в ній, продукує певну специфіку, але все фільтрується через діяльність суб'єкта: прийнятне зберігається, неприйнятне відхиляється.

Нарешті, для об'єкта характерна і менш виражена здатність регулювання процесу взаємодії. Звичайно, об'єкт теж бере участь в цьому регулюванні, але його участь складається в межах кінцевої залежності від регулятивних впливів суб'єкта. В результаті взаємодії в самому суттєвому створюється суб'єктом. Тому сутність і специфіка об'єкта залежать головним чином від особливостей впливу суб'єкта. Який суб'єкт, такий об'єкт.

Субъект и объект – это парные, соотносительные, функционально проявляющиеся феномены. Нет индивидов, которые бы всегда выступали только в качестве субъекта или объекта. Свойство субъективности или объективности проявляется лишь функционально, то есть в зависимости от того, какую роль данные индивиды играют в конкретном взаимодействии. Индивид из воспринимающего может стать воздействующим. И тогда прежнее субъект-объектное отношение заменяется субъект-субъектным, при котором оба субъекта выступают в качестве инициаторов и регуляторов отношений.

В образовании как специфическом виде деятельности складывается своя иерархия субъект-объектных взаимодействий. Субъект образовательной деятельности – это, прежде всего, непосредственно участвующий в процессе образования педагог, учитель, воспитатель.

Это носитель объективного содержания знания. Его роль в качестве субъекта заключается в руководстве процессом образования: в умственном предвосхищении этого процесса и его результатов, в его организации, в целях передачи и усвоения содержания образования, в установлении связи между запроецированной и фактически осуществляющейся образовательной деятельностью, в формулировке выводов для успешного прохождения следующего этапа образования.

Объектом образовательной деятельности является обучаемый, поскольку зачастую он выступает исполнителем, реализатором цели и замыслов педагога. Преподаватель ставит задачу – учащийся ее решает. Но дело все в том, что учащийся должен занимать позицию субъекта, а не исполнителя предписаний педагога. Без этого не может идти речь о плодотворно протекающем образовательном процессе, об успешной деятельности учащихся. Ведь исполнительская деятельность учащихся не может дать того эффекта, какой достигается ими в позиции субъекта. Отсюда, важнейшая задача педагога – создавать условия для восхождения ученика как получателя знаний (объекта обучения) к активному освоению (к субъекту обучения). В результате субъект-объектные отношения превращаются в субъект-субъектные отношения и в образовательной деятельности начинает присутствовать “двойной субъект”

– педагог і учасний. Особливість цих відносин заключається в тому, що кожен з учасників освітньої діяльності, взаємодіючи з іншим, виявляє активність в прагненні більш глибоко пізнати істину.

Специфічність освітньої діяльності проявляється також і в тих методах, які використовуються в процесі її здійснення з метою “впливу на особистість, на формування її умовних, моральних і фізичних якостей”.¹ Методи освіти як специфічного виду діяльності дають загальні теоретично обґрунтовані вказівки того, як потрібно діяти в процесі освітньої діяльності, щоб передати учасним певну частину змісту освіти. Це основний спосіб, з допомогою якого досягається певна мета освіти.

До цих пор в науковій літературі не вирішено питання про класифікацію методів освіти, хоча розробка цього питання має давні традиції. Так, Д.О. Лордкіпанідзе, Н.М. Верзілін, Б.Е. Райков, Е.Я. Голант диференціювали методи за джерелами знань (словесні – розповідь, пояснення, лекції, робота з учасним; наочні – спостереження, ілюстрації, демонстрації; практичні вправи, завдання, лабораторні досліди, практичні роботи). Така класифікація складалася емпірично і не мала в своїй основі якогось серйозного теоретичного підґрунтя, хоча вона і зіграла важливу роль в боротьбі з догматизмом і схоластикою в освіті, а також в формуванні традиції різноаспектного підходу до методів освітньої діяльності.

Інтересну спробу класифікації методів здійснив А.Н. Алексюк. Положивши в основу критеріїв диференціації методів не тільки джереловий підхід, але і рівень пізнавальної діяльності, він запропонував методи: словесно-інформаційні, практико-проблемні, словесно-слідствувальні і др.² Бабанський Ю.К. на основі цільового, змістового, перцептивного, логічного, гносеологічного, управлінського аспектів,

¹ Дмитрієнко В.А., Люрья Н.А. Освіта як соціальний інститут. - Красноярськ, 1989. - С.43.

² Алексюк А.Н. Загальні методи навчання в школі. - Київ, 1973. - С.25.

обеспечивающих, на его взгляд, комплексное рассмотрение методов обучения, определяет следующие три группы методов:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: словесные, наглядные и практические (аспект передачи и восприятия учебной информации), индуктивные и дедуктивные (логический аспект), репродуктивные и проблемно-поисковые (аспект мышления), самостоятельные работы и работы под руководством преподавателя (аспект управления учением);

- методы стимулирования и мотивации: интерес к учению, долг и ответственность в учении;

- методы контроля и самоконтроля в обучении: устный, письменный, лабораторно-практический.¹

Существенный вклад в решение проблемы методов образовательной деятельности внесли, на наш взгляд, исследования И.Я. Лернера. В них разработана и научно обоснована система методов, обусловленная характером познавательной деятельности учащихся, зависящим от вида содержания образования. И.Я. Лернер выделил четыре таких вида: знания о мире и способах деятельности, опыт осуществления деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг к другу. В соответствии с этой концепцией выделяются следующие методы образовательной деятельности: репродуктивные (информационно-рецептивный и репродуктивный) и продуктивные (проблемного изложения, эвристический и исследовательский).²

Образование как вид деятельности обладает своей результативностью, специфика которой проявляется, прежде всего, в достигнутой степени совершенствования ее носителей. Как взаимосвязанная деятельность преподавателя и учащегося она преобразует и того, и другого. И педагог, и учащийся неизбежно изменяют себя, приобретают знания, умения, навыки, удовлетворяют и обогащают свои потребности, совершенствуют свое восприятие мира и отношение к его явлениям. Однако каждый из них в процессе преоб-

¹ Бабанский Ю.А. Методы стимулирования учебной деятельности школьников // Советская педагогика. - 1980. - № 3. - С. 99-106; Педагогіка / Упоряд.: Богданова І.М. та ін. - Х., 2003. - С. 86 – 91.

² Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1985. - С.114.

разования стремится к своим результатам. Учащийся видит свои результаты в усвоенных идеях, в сделанном докладе, в нарисованной картине, в новых взаимоотношениях с учащимися и т.д., то есть в преобразованных предметах и явлениях окружающего мира. Для преподавателя же результаты его деятельности имеют иную ценность. Они выступают показателем верности или ошибочности средств его педагогического воздействия. Его главный результат – преобразованная деятельность учащихся, достигнутая степень соответствия их качеств общественному идеалу своего времени, и только исчерпав свои возможности в обогащении учащихся как субъектов самостоятельной деятельности, усматривая в их достоинствах гарантию их дальнейшего совершенствования, преподаватель получает от своей деятельности истинное удовлетворение.

Что же выступает исходной “клеточкой” образовательной деятельности, выражающей ее качественную определенность? Как известно, основу образовательной деятельности, как и всякого другого вида социальной деятельности, составляет труд. Однако труд не является, строго говоря, исходной “клеточкой”, исходным отношением образовательной деятельности как конкретного целого, поскольку он не выражает ее специфику, не выступает элементарной ячейкой именно данного и никакого другого вида деятельности. Поэтому в качестве исходной “клеточки” образовательной деятельности нужно искать другое, более простое, специфическое отношение, которое бы точнее, непосредственнее, чем труд, выражало особенность образовательной деятельности, но в то же время основывалось бы на труде и выводилось из него.

Другими словами, исходную “клеточку” образовательной деятельности необходимо искать в труде, но при этом нужно вычленить в нем некоторое элементарное отношение, которое бы специфически выражало природу образовательной деятельности, выступало бы в качестве специфической единицы ее анализа.

Какое же отношение, заключенное в труде и постоянно воспроизводимое в деятельности, может служить исходной “клеточкой” образовательной деятельности?

Труд как сущностная характеристика любой социальной деятельности, в том числе и образовательной, представляет собой субъект-объектное отношение. Следовательно, существенным

отношением образовательной деятельности выступает субъект-объектное отношение. В процессе этой деятельности субъект специфически изменяет объект. Он преобразует объект на основе теоретического знания, организованно, сознательно посредством обучения, сущность которого определяет отношение “преподавание-учение”. Поэтому именно данное отношение (“преподавание-учение”) является исходным отношением, исходной “клеточкой” образовательной деятельности.

Преподавание представляет собой процесс передачи педагогом учащимся социального опыта, накопленного человечеством. При этом педагог включен в образовательную деятельность как опосредованно (отбор учебного материала, планирование познавательной ситуации и т.д.), так и непосредственно (реализация педагогического замысла, направление познавательных усилий учащихся в нужное русло и т.д.). Учение (учебно-познавательная деятельность учащегося) представляет собой взаимодействие ученика с содержанием образования, которое направлено на достижение познавательных и практических целей, обусловлено преподаванием, а также потребностями и реальными учебными возможностями учащегося.

Преподавание и учение являются двумя сторонами обучения, предполагающего введение человека в мир познания, формирование его познавательных способностей, умений не только усвоить знания, но и создать новые. В этом смысле обучение имеет сходные черты с теоретическим познанием. И ученый, и учащийся, познавая, делают открытия в субъектно-объектном плане: первый создает и развивает науку, второй, изучая учебный предмет, познает неизвестное.

По мнению известных авторов (М.Н. Алексеева, В.В. Давыдова, М.А. Данилова, М.И. Махмутова и др.), научное и учебное познание имеют в своей основе одни и те же формы, структуру и путь проникновения в сущность предметов и явлений объективного мира. Их роднит общность главных целей – удовлетворять запросы общества, благоприятствовать решению проблем его научно-технического и культурного развития. Следует также отметить общность методов научного исследования и учебного познания (таких как индукция и дедукция, сравнение, сопоставление

і обобщення), общность отражения реальной действительности на чувственной и рациональной ступени познания, что позволяет установить закономерные связи и отношения предметов и процессов окружающего мира как в ходе научного, так и в процессе учебного познания. Среди общих признаков познания в научном исследовании и обучении важно указать также на их прямую или косвенную связь с общим источником познания – общественной практикой, предоставляющей для науки материал для изысканий и обобщений, являющейся критерием истины и истинности человеческих знаний как в исследовании, так и в обучении, поскольку знания, не связанные с практикой, становятся беспредметными и ненужными. Процесс научного и учебного познания роднит и наличие волевого момента, необходимость и важность активности их субъектов.

Сказанное (можно было бы назвать ряд и других соотношений) свидетельствует о сходстве обучения и познания. Но это сходство, а отнюдь не совпадение. На процесс обучения экстраполировать положения по поводу живого созерцания, абстрактного мышления, перехода к практике было бы легковесным. Между познанием и его учебной формой существуют определенные различия. Они касаются, прежде всего, целей и задач познания и учения. Если познание связано с получением нового знания, то учебное познание обеспечивает его передачу и усвоение индивидом. Открытие нового знания в науке связано с постановкой гипотез и решением проблем, зачастую требующих многие годы напряженного труда ученых. В обучении же знания приобретаются за сравнительно короткий срок на “готовом” материале. Познание в обучении происходит под руководством педагогов и сопровождается закреплением полученных знаний, выработкой определенных знаний и умений в соответствии с возрастом учащихся. В научном же познании нет строгой регламентации исследовательского процесса, не существует и систематической целенаправленной тренировочной работы, нет необходимости и учитывать возрастные особенности ученого. Отличие заключено и в том, что если научное познание имеет дело с одной наукой (или ограниченным кругом наук), то учение – с системой наук. Кроме того, научное исследование и обучение разнятся между собой и в отношении предмета познания. В науке

предмет вначале не дан и не задан, он выделяется ученым, в учебном познании он задается проектом обучения, тем содержанием, которое представлено в программе обучения.¹

Итак, познание и обучение, обладая родственной гносеологической природой, тесно связаны между собой, и это определяет их общие черты. Но в то же время между ними нет полного тождества. Отличительные черты учебного познания обуславливают специфику образовательной деятельности.

В процессе обучения возникают противоречия. Их существование связано с тем, что, во-первых, в ходе обучения нельзя полностью усвоить социальный опыт человечества, если бы даже человек учился в течение всей жизни, во-вторых, когда человек учится, происходит постоянное развитие и совершенствование науки, техники, производства и культуры. Эти обстоятельства порождают следующие противоречия:

- противоречие между объемом общественно-исторических знаний и объемом знаний, усваемых учащимися. Это противоречие является движущей силой процесса обучения. Оно ведет к постоянному совершенствованию содержания образования и является действенным фактором поиска новых принципов, методов, организации обучения,

- между индивидуальной познавательной деятельностью учащегося, т.е. теми уровнем, формами, методами познания, которыми он владеет, и теми уровнем, формами, методами познания, которыми учащийся должен овладеть. Разрешение этого противоречия определяет темпы и степень интеллектуального развития учащегося,

- между достигнутым уровнем развития учащегося и выдвигаемой процессом обучения учебной задачей. Если задача намного

¹ См. об этом подробно: Данилов М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики // Проблемы социалистической педагогики. - М., 1973. - С. 55-60; Шаповаленко С.Г. Обучение и научное познание. - М., 1981. - С. 12-15; Шапоринский С.А. Структура научного знания и обучения // Советская педагогика. - 1984. - N 1. - С. 39-43; Заволока Н.Г. Методологические и логико-гносеологические основы учебно-познавательного процесса. Киев, 1986. - С. 82-87; Педагогіка / Упоряд.: Богданова І.М. та ін. - Х.: Одіссеї, 2003. - С. 73 - 79.

превышает познавательные возможности учащегося, то она решается с большим трудом или вообще может быть не решена. В этих условиях падает интерес к обучению. Если учебная задача слишком проста, она мало способствует повышению уровня развития учащегося, поскольку он решает ее без достаточного напряжения умственных сил и способностей.

Правильно поставленная учебная задача, которая наиболее адекватно соответствует познавательным возможностям учащегося, активизирует его познавательную деятельность, обеспечивает успешность овладения знаниями.

Существуют и другие противоречия, которые влияют на процесс обучения. Например, противоречие между учебным предметом и соответствующей наукой, между теми знаниями, которыми владеет преподаватель и тем учебным материалом, который он объясняет в аудитории, между способами усвоения знаний учащимися и способами изложения в учебных пособиях или объяснения на занятии и т.д.

Возникновение, становление и разрешение противоречий в учебном процессе обуславливает динамику обучения, а также характер овладения знаниями и темпы развития учащегося.

Образование как специфический вид деятельности включает в себя не только обучение, но и воспитание.¹ Ведь нельзя жестко отделить процесс усвоения тех или иных знаний, особенно гуманитарных, от ценностного отношения к ним. Это с необходимостью ставит вопросы воспитания, формирования у учащихся мировоззренческих установок и стимулов в процессе обучения, обеспечения единства обучения и воспитания. Еще Я.А. Коменский в "Великой дидактике" провозгласил требование "учить основательно, не поверхностно... но подвигая учащихся к истинным знаниям, добрым нравам и глубокому благочестию".² Впоследствии К.Д. Ушинский писал: "Учение есть могущественный орган воспитания".³ О том же позднее сказал Л.Н. Толстой: "Нельзя вос-

¹ См. подробно: Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и практика. – М., 2003. – С. 51 – 56.

² Коменский А.Я. Избранные педагогические сочинения. – М., 1939. – С.245.

³ Ушинский К.Д. Собр. соч. в 2-х томах. Т. II. – М., 1956. – С.64.

питывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно”.¹

Воспитание можно представить как процесс, который характеризуется взаимосвязью следующих основных моментов:

- объективными социальными условиями, включая все стороны общественно-исторической практики: социальную и нормативную структуру общества, его ценностные ориентации, в том числе ценностные установки личности, способ ее мышления, социальный заказ общества на воспитание,

- культурно-историческим становлением и развитием личности, которое осуществляется путем селективного присвоения индивидом социального наследства, культуры, созревания собственного “я”,

- наличием многообразия (стихийных и целенаправленных, непосредственных и опосредственных временем) форм и проявлений межличностного общения, а на этой основе – реального генезиса личности,

- лично-окрашенным взаимодействием индивидов, основу которого составляют самовоспитание, т.е. собственная деятельность формирующейся личности, направленная на ее сознательное совершенствование.

Из этого вытекает, что воспитание есть исторически обусловленный способ воспроизводства индивида как субъекта общественной жизни, представляющий собой единство воспитательной деятельности и собственной активности воспитуемого и осуществляющийся в конкретно-культурном контексте.

Ясно, что в процессе воспитательной деятельности обучение и воспитание выполняют разные функции. Обучение – это процесс познания действительности в форме законов, категорий, правил. Воспитание же призвано вырабатывать соответствующее отношение к действительности, осуществляемое через чувства, убеждения, идеалы, поведение в целом. Тем не менее, между обучением и воспитанием существует неразрывная связь, единство.

Заметим, что понятие “единство обучения и воспитания” в современной научной литературе трактуется неоднозначно. Некоторые исследователи понимают под ним обучение, в ходе которого успешно формируются те или иные качества учащегося. Другие

¹ Толстой Л.Н. О воспитании. - М., 1909. - С.3.

авторы рассматривают его как такое обучение, которое слито с процессом воспитания, обладающим иными свойствами по сравнению с обучением.

Нам же импонирует точка зрения, при которой понятие “единство обучения и воспитания” трактуется как такое единство, при котором обучение и воспитание являются двумя сторонами образовательной деятельности, не существуют друг без друга, когда само обучение носит воспитательный характер, а воспитание включает в себя обучение. Объясняя учащимся новый материал, преподаватель вырабатывает у них определенный подход к изучаемым объектам, формирует взгляды на предметы и явления окружающего мира, воспитывает определенное отношение учащихся к учению. Формируя их мировоззрение, характер, он тем самым способствует активизации их познавательной деятельности, повышению качества обучения.¹

Заметим, что единство обучения и воспитания подчеркивается этимологией термина “образование” и современным словоупотреблением в других языках. Русское слово “образование” восходит к немецкому Bildung – выявление и становление образа; приобретение правильных представлений о чем-либо; вхождение в курс дела; усвоение культуры; просвещение, обретение грамотности, хороших манер. В английском языке понятия образования, воспитания и педагогики обозначаются одним словом – education; во французском – образование, воспитание – education.

Обеспечение единства обучения и воспитания требует реализации определенной системы, которая включает:

- фиксирование преподавателем состояния активности учебно-коллектива и каждого его члена в ходе учебно-воспитательного процесса, его соотнесения с целями деятельности, поставленными педагогом и учащимся;

- отбор и применение методов обучения и воспитания;

- восприятие преподавателем характера взаимодействия применения методов обучения и воспитания с деятельностью коллектива и каждого из учащихся, при учете динамики их активности;

- внесение коррекций в применяемые методы в целях повышения их действенности в обеспечении единства обучения и воспитания.

¹ Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и практика. – С. 58.

Каждый из названных компонентов единства обучения и воспитания выполняет определенную функцию, от полноты реализации которой зависит характер единства, а также результаты обучения и воспитания. В случае выпадения или ослабления функционирования какого-либо из компонентов расстраивается вся система, деформируется единство обучения и воспитания, ослабляются его обучающие и воспитывающие функции.

Значит, основу образования как специфического вида деятельности составляет обучение. Оно теснейшим образом связано с воспитанием, с развитием учащегося как личности, формированием его мировоззрения, чувств, поведения в целом.

На ранних этапах развития человеческого общества образование как вид деятельности осуществлялось всеми взрослыми непосредственно в ходе приобщения детей и подростков к выполнению трудовых и социальных обязанностей. Поэтому различия между функциями обучения и воспитания, с одной стороны, и функциями производства, с другой стороны, были несущественными. Обучение носило практически-деятельностный характер, словесные же методы воспитания и передачи информации имели второстепенное значение. Дети до 4 – 5 лет воспитывались главным образом женщинами. В дальнейшем женщины занимались воспитанием девочек, и мужчины – мальчиков. С 4 – 5 лет дети начинали в меру своих сил активно включаться в общественный труд, выполнять определенные производственные и бытовые обязанности.¹

С развитием языка, словарного запаса и общей культуры, расширением масштабов обучения увеличились возможности фиксировать и хранить актуальную информацию, человеческий опыт, передавая их по наследству от поколения к поколению. Объем накопленных человеческих знаний стал расти в геометрической прогрессии и сталкиваться с ограниченной возможностью его освоения. Это противоречие человечество разрешило путем создания соответствующего социального института, специализирующегося на накоплении и распространении знаний. Появилась особая социальная группа людей, профессионально занятая обучением и воспитанием подрастающих поколений в особых, приспособлен-

¹ Введение в педагогическую деятельность / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева и др. – М., 2000. – С. 7 – 10.

них для цих цілей утворення. Освітня діяльність в межах специфічного соціального інституту набула організованого, регулярного, стійкого характеру.

Для того щоб зрозуміти, чому це обумовлено, необхідно зупинитися на загальному аналізі поняття “соціального інституту”.¹ Слід зауважити, що це поняття прийшло в наукову літературу завдяки роботам Г. Спенсера. В межах своєї “організмическої теорії” на основі визначення головної функції, властивій усім інститутам, – функції регулювання соціальних процесів і явищ з метою збереження стійкості їх існування і збереження рівноваги між ними, Спенсер виділяє три основні типи інститутів: продовжуючі роду (шлюб і сім'я), розподільчі (економічні), регулюючі (релігія, політичні системи).²

В подальшому Т. Веблен, Ж. Ренар, Р. Хейлброннер і др. розглядають соціальні інститути як групи людей, об'єднаних якоюсь-будь ідеєю, почуттям солідарності і т.д. для реалізації якоюсь-будь функції.

Внаслідок соціальний інститут починає розумітися як система норм, регулюючих поведінку людини або як система соціальних ролей, організована система поведінки і соціальних відносин.³ Наприклад, американські вчені П. Хортон і Ч. Кант, намагаючись розрізнити поняття “інститут” і “асоціація”, пишуть, що “асоціація – це організована група людей, тоді

¹ См. об этом подробно: Головаха Є., Паніна Н. Соціальні зміни в Україні: пострадянська деінституалізація і особливості становлення нових соціальних інститутів // Політична думка. – 2001. – № 4. – С. 3 – 5; Павенкова М.В. Інститут і інституціональність як соціологічні категорії // Вестник Санкт-Петербурзького університету. Сер. 6. – 2001. – Вып. 3. – С. 44 – 47; Макєв С. Соціальні інститути: класичні трактування й сучасні підходи до вивчення // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2003. – № 4. – С. 5 – 10; Томбовцев В.Я. О різноманітності форм описання інститутів // Общественные науки и современность. – 2004. – № 2. – С. 108 – 111; Матусевич В. Соціальний інститут: функція, генезис, структура // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – № 4. – С. 13 – 16 і др.

² Беккер Г., Босков А. Современная социологическая теория в ее преемственности и развитии. - М., 1961. - С.24-25.

³ См. об этом подробно: Глотов М.Б. Социальный институт: определение, структура, классификация // Социс. – 2003. – № 10. – С. 14 – 15.

как институт – это организованная система поведения”.¹ Свои рассуждения они резюмируют в следующем определении: “Институт – организованная система социальных отношений, которая включает определенные общие ценности и процедуры, находящиеся в соответствии с общими нуждами общества.”² Другими словами, понятие “социальный институт” описывает какие-либо системы ролей.

Круг этих представлений дополняется позицией Я. Щепаньского, В.А. Конева и др., согласно которой социальные институты являются системами учреждений. Так, Я. Щепанский отмечает, что социальные институты – это «системы учреждения, в которых определённые люди, избранные членами группы, получают полномочия для выполнения определённых и безличных функций ради удовлетворения существующих индивидуальных и общественных потребностей и ради регулирования поведения других членов группы».³

Весь спектр названных точек зрения в отношении понятия “социальный институт” характерен в целом и для научной литературы применительно к проблеме “социального института образования”. Наиболее типичными являются представления о “социальном институте образования” либо как об ассоциации, группе, коллективе, либо как о системе учреждений. Нам в большей мере импонирует первая точка зрения.

Как представляется, становление социальных институтов связано с процессом общественного разделения труда и дифференциацией чувственно-предметной деятельности. Именно с необходимостью координации усилий людей для удовлетворения их потребностей, достижения стоящих перед ними целей связана институционализация общественных отношений, которая и выступает в качестве механизма, обеспечивающего организацию совместной деятельности людей. Институционализация предполагает не только выработку правил, социальных норм, обеспечивающих процесс протекания деятельности, но и наличие определенных организаций, в рамках которых осуществляется та или иная деятельность,

¹ Horton P.B., Hunt C.L. Sociology. Western Michigan University. Mc - Grow-Hill Book Company, 1984. - P.206.

² Там же.

³ Щепанский Я. Элементарные понятия социологии. – М., 1969. – С. 96 – 97.

и выступает как процесс опредмечивания, выражения и закрепления общественных отношений, результатом которого является становление и конструирование определенного социального института.

Объективной детерминантой, обуславливающей необходимость возникновения социальных институтов, выступает общественное разделение труда, порождающее потребность в том или ином социальном институте, которая реализуется в процессе сознательной целенаправленной деятельности людей.

Среди наиболее важных компонентов, составляющих внутреннюю структуру социального института, следует выделить:

- наличие объективного положения (статуса) людей в сфере определенного вида деятельности;

- совокупность ролей, выполняемых людьми, ассоциированными в рамках данного социального института. В том случае, когда статус отражает исходную позицию, определяемую объективными потребностями в конкретном виде деятельности, то социальная роль предстает как процесс его реализации, как динамическая форма его проявления,

- существенным компонентом социального института выступает социальная норма, выражающая собой меру, с помощью которой определяется стандарт поведения людей, оценивается их деятельность и определяются санкции по отношению к тем, кто допускает отклоняющееся поведение. В то же время социальные нормы представляют собой условия выбора ролевого поведения и средство его измерения (одобрение или осуждение). Они организуют, упорядочивают и регулируют деятельность людей и их взаимоотношения в рамках определенного социального института.

Резюмируя, можно заключить, что социальный институт есть форма организации совместной человеческой деятельности; организованное объединение людей, которые в соответствии со своим определенным положением (статусом), ролями, а также в соответствии с социальными нормами выполняют организационные, регулятивные, коммуникативные и другие социальные функции.

Приведенный анализ понятия “социальный институт” дает возможность подойти к анализу образования как одного из социальных институтов.

Образование как социальный институт представляет собой организованное объединение людей. В этой связи его элементами выступают прежде всего отдельные индивиды, определенным образом организованные между собой. За счет организованности образование как социальный институт приобретает такие качества как стабильность, обретает способность регулировать специфический вид человеческой деятельности. Организованность отношений между людьми в образовании как социальном институте достигается благодаря тому, что индивид представлен как носитель и исполнитель определенной социальной роли, обусловленной его статусом. Естественно, что сущностные силы людей, объединенных в данном социальном институте, индивидуальны, различны по своему развитию, но социальный институт организует и направляет ролевое поведение своих членов таким образом, что в своем совокупном выражении оно характеризуется “кумулятивностью”, определенной направленностью на общий результат. Средством организации и формализации отношений между людьми в рамках образования как социального института выступают образовательные нормы. Они упорядочивают и регулируют деятельность людей и их взаимоотношения в сфере образования. Не останавливаясь на содержательной характеристике образовательных норм, представим их формальную структуру. Совокупность норм образовательного права можно подразделить на три группы:

- нормы, определяющие статус участников учебно-воспитательного процесса (их взаимные права и обязанности);
- нормы, определяющие условия осуществления образовательной деятельности с точки зрения требований к дидактически упорядоченной среде,
- нормы, определяющие режим деятельности участников образовательного процесса.

Субъектами, отношения между которыми регулирует образовательное право, являются:

- учащиеся учебных заведений,
- родители несовершеннолетних учащихся или лица, их заменяющие, педагоги,
- органы государственного управления системой образования,
- учреждения и предприятия народного хозяйства, выполня-

ющие функции по обеспечению образовательной деятельности в обществе.

Заметим, что отношения между субъектами образовательного права координируются законодательно таким образом, чтобы права одних субъектов представляли собой обязанности для других. Понятно, что в реальной жизни эти отношения носят чрезвычайно сложный характер и их изучение требует специального анализа, который не входит в круг наших задач. Здесь же важно отметить существование двух тенденций: одни образовательные системы строятся по централизованному в масштабах страны типу, другие – по децентрализованному, хотя при этом решается сходный круг проблем.

В образовании как социальном институте можно выделить два аспекта: социальный и культурный. Социальный аспект выражает структурную сторону социального института. Он характеризует строение организации, структуру отношений между индивидами, обусловленную их социальными статусами и ролями. Культурный аспект отражает функциональную сторону образования как социального института, определенный способ его деятельности, благодаря которому действия индивидов приобретают координированный и согласованный характер. Взаимодействие социального и культурного компонентов социального института образования является источником его развития и самосохранения.

Образование как социальный институт характеризуется такими чертами как:

- организованное, постоянное, глубокое взаимодействие между его членами, обусловленное их статусом и социальной ролью,
- четкое определение их функций, прав и обязанностей, что обеспечивает высокую степень их взаимодействия,
- регламентация и контроль за этим взаимодействием,
- наличие специальных учреждений-школ, снабженных определенными материальными средствами и выполняющими определенные социальные функции,
- наличие специально подготовленных людей-педагогов для выполнения образовательной деятельности,
- концентрация ими своих усилий прежде всего на этой деятельности (профессионализация).

Первые упоминания об организованных формах обучения, которые лишь условно можно назвать школами, дошли до нас из древних хроник Китая, Индии, Египта, Вавилона. Более полные сведения о формах, содержании и методах образования и обучения относятся к Древней Греции и Древнему Риму. В условиях средневековья, развивавшегося под влиянием социального института религии, церкви, процесс институционализации образования затормозился. Он получил новый импульс в XIX в., когда появилась массовая школа. «Но подлинным веком образования становится XX столетие. Школа превращается в разветвленную дифференцированную систему учреждений, в которую включены огромные массы населения».¹

В нашей стране образование как социальный институт, рассматриваемое с точки зрения его как системы, состоящей из взаимосвязанных и функционально определенных элементов со сформировавшейся структурой, может быть представлено следующими ступенями: дошкольные, школьные (начальное, неполное, среднее), высшее и последиplomное. По форме образование дифференцируется на профессиональное и непрофессиональное. Наиболее известными формами профессионального образования выступают: профессионально-технические училища, курсы подготовки к профессиям, ученичество на рабочих местах, среднеспециальные учебные заведения, университеты, институты, курсы повышения квалификации, аспирантура, докторантура. Непрофессиональное образование охватывает детское образование (детские ясли и сады, студии, кружки, школьное обучение, семейное образование, репетиторство и т.п.). В образовании взрослых оно представлено самообразованием и такими видами обучения, которые направлены на развитие общей культуры, удовлетворения любительских интересов, на подготовку к досуговым и бытовым занятиям.²

В других же странах мира существуют свои системы образования, характеризующиеся национально-специфическими особенностями.³

¹ См.: Якуба Е.А. Социология. - Харьков, 1996. - С.144.

² Закон Украины «Про освіту» // Освіта. - 1996. – 21 серпня. - С. 8 - 9.

³ Образование в современном мире: состояние и тенденции развития / Под ред. М.И. Кондакова. - М., 1986; Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. – М., 2004.

Освіта як соціальний інститут виконує певні функції, які відрізняють його від інших соціальних інститутів. В існуючій науковій літературі мають місце різні точки зору по питанню про зміст функцій освіти і їх систематизації.

Деякі вчені беруть за основу результат впливу системи освіти на людину і з цієї точки зору називають такі основні функції освіти: соціалізація людини, надання людині відповідними знаннями і вміннями.¹ Л.Н. Коган, визначаючи функції освіти відносно розвитку і соціального статусу людини, називає: трансляційну (трансляція знань і соціального досвіду від покоління до покоління); адаптаційну (забезпечення адаптації людини до образу життя, до системи суспільних відносин); людяностворчу (виховальну, гуманістичну) - функцію розвитку людини; ціннісно-орієнтаційну, забезпечувальну орієнтацію людини в різноманітних цінностях культури, ідеологічну.²

За думкою П.О. Кенкманна, освіті притаманні такі функції як: соціальна (виробництво соціальної структури суспільства); професійна (підготовка членів суспільства до виконання певної професійної діяльності); гуманістична (передача знань і культури новим поколінням); ідеологічна (формування у підліткового покоління певної спрямованості, життєвої позиції).³

В.Т. Лисовський вважає, що система освіти виконує наступний ряд функцій: "соціальну, що включає в себе виробництво соціальної структури суспільства, формування всебічно розвинутої людини, здатної професійно вирішувати завдання соціального і науково-технічного прогресу в їх органічному єдності; професійну, що впливає на

¹ Сафонов Ю.І. Роль, місце вищої освіти в духовній культурі розвинутого соціалістичного суспільства. - Томск, 1979. - С. 60.

² Коган Л.Н. Освіта як суспільна потреба // Проблеми соціологічного вивчення потребностей в освіті. - М., 1981. - С.12.

³ Кенкманн П.О. Роль системи освіти в життєвому самостворенні молоді: Автореф. д-ра філос. наук. - М., 1985. - С.9.

подготовку к труду по определенным специальностям; гуманистическую, состоящую в передаче знаний и культуры новым поколениям; идеологическую, способствующую формированию идейной, мировоззренческой позиции; нравственную, направленную на усвоение норм коммунистической морали, и политическую, заключающуюся в воспитании политической культуры, умения анализировать происходящие в мире события”.¹

В рамках отмеченных мнений можно привести несколько концептуальных построений, каждое из которых, хотя и проводится по разным основаниям и не всегда является последовательным, тем не менее содержит определенные рациональные моменты. Например, В.Н. Турченко, один из первых обратившийся к исследованию главной социальной функции образования, подчеркивает, что ее “основная целевая функция заключается в распространении произведенного знания, в социализации и профессионализации подрастающего поколения”.² Позже он добавляет к ним народнохозяйственную и социальную функции.³

Некоторые исследователи называют функции, которые выполняет образование по отношению к обществу в целом. Такой подход позволяет проанализировать влияние образования на экономику, политику, социальную структуру, духовную культуру и т.д. Ученые, придерживающиеся указанной точки зрения, выделяют экономическую и социальную функции. В некоторых случаях первая функция именуется как профессионально-экономическая, профессионально-образовательная. В то же время отдельные авторы, например, А.В. Кооп, наряду с двумя названными функциями, выделяет еще культурно-гуманистическую.⁴ Т.И. Заславская и Р.В. Рывкина отмечают две функции: образование как средство и образование как цель, при этом в первом случае имеется в виду функция, охватывающая производственно-экономическую и соци-

¹ Выпускник 80-х: социологический очерк / Под ред. В.Г.Лисовского, У. Шгарке. - Л., 1990. - С.11.

² Турченко В.Н. НТР и проблемы образования // Вопросы философии. - 1973. - N 2. - С.18.

³ Там же. - С. 46.

⁴ Кооп А.В. Образование при социализме как социальная система. Дис. д-ра филос. наук в форме научного доклада. - М., 1985. - С.16-18.

альную функцию, во втором – гуманистическая.¹ Ф.Р. Филиппов выделяет следующие пять функций образования: экономическую, социальную, гуманистическую, политико-воспитательную и культурно-воспитательную.² А.В. Зельманов в числе функций образования называет: социальную, народнохозяйственную, общественно-политическую, идеологическую, воспитательную, гуманистическую, функцию воспроизводства рабочей силы, передачи знаний новым поколениям, социализации, социального продвижения, повышения квалификации специалистов.³ В.В. Герчикова сосредотачивает внимание на следующих функциях образования применительно к высшей школе: подготовка высококвалифицированных специалистов, способных обеспечить научно-технический прогресс, обеспечение движения к социально однородному обществу, воздействие на структуру и содержание политических отношений, формирование духовного потенциала общества.⁴ Авторы коллективной работы “Образование в условиях перехода к регулируемой рыночной экономике”, помимо профессионально-экономической, социальной, воспитательной, гуманистической функций, выделяют миграционную, демографическую функции и функцию расширенного воспроизводства интеллектуального потенциала общества.⁵

Рассмотрение имеющихся в научной литературе подходов к классификации социальных функций образования, а также осмысление новых явлений в образовании как социальном институте дает возможность утверждать, что исследователи упускают из виду ряд важных методологических моментов, что ведет к нивелировке функций образования по их социальной значимости, к рассмотрению их как рядоположенных и равнозначных. Социально-философское исследование функционального назначения

¹ Методологические проблемы системного изучения деревни / Отв. ред. Т.И. Заславская, Р.В. Рывкина. - М., 1979. - С. 161.

² Филиппов Ф.Р. Социология образования. - М., 1980. - С. 44-80.

³ Зельманов А.В. Актуальные проблемы образования на современном этапе развития общества // Философские науки. - 1987. - N 5. - С.37.

⁴ Герчикова В.В. Современное высшее образование: функции, реализация, перспективы. - Томск, 1988. - С.10-11.

⁵ Образование в условиях перехода к регулируемой рыночной экономике / Отв. ред. В.М. Зуев. - М., 1991. - С.8-16.

образования как социального института не может быть сведено к простому перечислению и фиксации его многочисленных социальных функций. Недопустимо ограничивать анализ многообразных функций образования как социального института рассмотрением их в отдельности, независимо друг от друга. Важно определить главную, интеграционную функцию, наиболее четко отражающую специфику образования как особого социального института и соответственно “увязывающей” все другие функции в единую упорядоченную систему. Такой интеграционной функцией, по нашему мнению, выступает гуманистическая, человекотворческая функция. Все другие функции образования подчинены ей и фактически выступают ее модификациями.

Гуманистическая функция образования как социального института проявляется в единстве противоположных, но органически связанных между собой процессов: социализации и индивидуализации личности. В процессе социализации человек осваивает общественные отношения, превращая их во внутреннюю сущность своей личности, в свои социальные качества. Но эти отношения каждый человек осваивает по-своему, в неповторимо индивидуальной форме. Поэтому можно сказать, что образование – это особый социальный институт, осуществляющий социализацию личности и обеспечивающий обретение ею своей индивидуальности.¹

Гуманистическая функция образования обуславливает собой все другие функции данного социального института. Среди них следует назвать функцию трансляции культуры, знаний и навыков; функцию регуляции социального баланса общества; функцию интеграции науки с производством; функцию опосредованного влияния на политические и национальные процессы.

Развитие образования как социального института происходит противоречиво, что порождается несоответствием между количеством и качеством подготовки специалистов, выпускаемых учебными заведениями, несогласованностью подсистем общего и профессионального образования, даже известным разрывом

¹ Смирнов С.А. Образование в контексте культуры // Образование и культура. Ежегодник. – Новосибирск, 1994. – С. 25 – 27; Степашко Л.А. Философия и история образования. – М., 2003. – С. 11 – 15; Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. – М., 2003. – С. 116 – 121.

між ними, порушенням неперервності освіти, розривом навчально-виховної і науково-дослідницької діяльності навчальних закладів, переважаючим екстенсивними методами навчання і т. ін. Відокремлені суперечності виходять за межі власної системи освіти і характеризують відносини між нею і суспільством. До них можна віднести, зокрема, наступні суперечності:

- між потребами суспільства в фахівцях певного профілю і кількісним і якісним рівнем їх підготовки в системі освіти,
- між вимогами загальної культури і реальним культурним рівнем частини випускників навчальних закладів;
- між потребами суспільства в освітній інфраструктурі і культурних кадрах і станом матеріальної бази і рівнем педагогічних кадрів в ряду навчальних закладів;
- між потребою суспільства в неперервній освіті і відсутністю поки ще достатньо досконалої і налагодженої системи підвищення кваліфікації працівників і т. д.

З усієї сукупності суперечностей освіти як соціального інституту можна виділити основну суперечність. Таким суперечним, на наш погляд, є суперечність між цілями і потребами розвитку освіти, детермінованими всією сукупністю суспільних зв'язків, з однієї сторони, і діяльною стороною цього механізму – основними функціями, системою управління, призначеною забезпечити виконання цілей і задоволення потреб в розвитку освіти, з іншої сторони. Дане суперечність носить суттєвий характер. Її розв'язання завжди пов'язано з якісними змінами в змісті, структурі освіти, а також в формах і методах навчання. Воно діє протягом всього існування організованого освіти як соціального інституту і визначає собою сутність і форми прояву інших його суперечностей.

Отже, на основі сказаного можна зробити наступні висновки:

- освіта є специфічним видом діяльності по навчанню і вихованню людини. В цьому якості воно представляє як спосіб наблизитися до культури, освоєння культурної спадщини, формування суб'єктивності людини;

— данный вид деятельности приобретает устойчивый, организованный характер в условиях функционирования образования как социального института, представляющего собой организованное объединение людей, которые в рамках определённым образом связанных между собой специальных учреждений, осуществляют обучение и воспитание, трансляцию социокультурных ценностей посредством организованной системы действий и отношений, регулируемых их социальными статусами и ролями, а также социальными нормами.

Раздел 2.

Становление образовательных систем доиндустриальной цивилизации европейского типа

§ 1. Социокультурная обусловленность обучения и воспитания античности

Образование как социальный институт обладает относительной самостоятельностью, собственной внутренней детерминацией. В силу этого в нем велика роль преемственности: появление новой модели образования опирается на имеющийся социальный опыт, и если она в последнем что-то отрицает, то это отрицание осуществляется с удержанием положительного - той объективной истины, которая не отменяется никаким последующим развитием образования. Это происходит благодаря тому, что образование имеет свою внутреннюю логику развития, которая в данном контексте понимается как освобожденная от исторических случайностей последовательность развития образования, как выражение определенной тенденции, в рамках которой возможны различные модификации образования как социального института.

Вместе с тем образование, обладая внутренней детерминацией, всегда социокультурно обусловлено. Будучи органически включенным в систему исторически определенной цивилизации, оно испытывает в силу этого на себе влияние других социальных институтов, других структурных компонентов социокультурной целостности и развивается под их воздействием.

Конкретно-исторический тип цивилизации формирует определенную систему образования, определяет его содержание, функции, структуру, а также место и роль учащихся в учебной деятельности, отношения между учителем и учеником, формы и методы обучения.

В работе с учетом генетически-прогностического подхода исследуется воздействие на развитие образования трех универсальных

составляющих цивилизации, рассматриваемых в их динамике: научно-технической (наука, техника, производство), социально-политической (государство) и духовной (религия, философия, искусство).

Для доиндустриальной цивилизации с точки зрения системы детерминации характерна зависимость ее жизнедеятельности от природных условий бытия, а также особо жесткая связь индивида со своей социальной группой, этносом или сословием. Эти черты доиндустриальной цивилизации формируют важнейший принцип ее функционирования, в качестве которого выступает воспроизводство, сохранение биологических и социальных условий жизни. Этот принцип вечного круговращения обуславливает и определенный социальный идеал, в качестве которого выступает общество патерналистское, стабильное, внутренне непротиворечивое, качественно не меняющееся, так как качественное изменение может привести только к худшему – распаду, исчезновению. Стремление избежать этой опасности делает общество консервативным, превращает традиции в универсальный и неотъемлемый элемент социальной действительности. Эти характерные черты доиндустриальной цивилизации накладывают отпечаток на функционирование всех сфер социальной жизни, в том числе и образования. Оно функционирует по образу и подобию вечного круговращения: в нем количественные изменения превалируют над качественными. Образовательные системы в целом замкнуты, традиционны, мало подвержены изменениям.

В условиях античности образование по своему содержанию как в греческих, так и в римских школах носит в целом гуманитарный характер. Другим же оно и не могло быть.

Античное материальное производство не испытывает потребности в образовании. Определяющей причиной такого положения является то, что оно основано на применении малопроизводительного, чрезвычайно тяжелого, изнурительного вида физического труда, выполняемого посредством примитивных, грубых ручных орудий, представляющих собой, независимо от степени их сложности, низшую качественную фазу развития техники, предшествующую фазе машинной техники.

Ручное орудие труда уступает машине по глубине и масштабу преобразования предмета труда, по уровню производительности

труда, которое оно дает, по темпам развития, которыми оно наделено.

Указанные недостатки ручного орудия труда, имманентно при-
сущие данному уровню развития техники, обусловлены, прежде
всего, тем обстоятельством, что его функционирование возможно
только при условии выполнения работником всех основных функ-
ций труда. Это, в свою очередь, связано с тем, что ручное ору-
дие представляет собой непосредственное продолжение биологи-
ческих производящих органов субъекта труда, и по этой причине
реализация производственного процесса с их помощью во всех
своих компонентах детерминирована дееспособной рабочей силой
человека, в том числе и его биологическими возможностями, энер-
гетическими и сенсорно-коррелирующими потенциями, которые
принципиально ограничены. А поскольку условием функциони-
рования ручного инструмента в качестве орудия труда выступает обя-
зательное выполнение человеком всех основных функций труда,
постольку все параметры этого орудия, как и способ его употребле-
ния, приспособлены к тому, чтобы человек мог бы им оперировать.
Это означает, что и параметры ручного орудия труда и способ его
использования лимитируются возможностями человека, которые
весьма ограничены. Данное обстоятельство в значительной сте-
пени обуславливает примитивизм ручных орудий труда, а также
поверхностность сознательного воздействия практически преоб-
разующей человеческой деятельности на природу посредством
ручного инструмента.

Следовательно, ручные орудия труда потому и наделены вы-
шеотмеченными недостатками, что по своей природе они всецело
субъективны. Эта черта определяет и другую чрезвычайно важную
ограниченность ручных орудий труда и производства, основанно-
го на них, заключающуюся в том, что труд, использующий ручные
орудия, а также сам процесс их создания и совершенствования, не
испытывает потребности в такой духовной потенции как наука.
Дело в том, что мера сознательного воздействия на предмет труда
посредством ручного орудия, как уже отмечалось, ограничена вне-
шними характеристиками предмета. Поэтому природные свойст-
ва вещей, обеспечивающие функционирование ручной техники,
вполне постижимы на основе обобщения опыта самого непосред-

ственного производителя. Вследствие этого духовную потенцию ручного труда составляют обыденное познание, знание различных проявлений и условий действия законов природы, производственный навык и умение непосредственного производителя, основанные на его личном производственном опыте. Так как все параметры ручного труда ограничены возможностями его применения человеком, то и требования к его совершенствованию формируются и удовлетворяются на основе тех возможностей, которые даются личным опытом, профессиональными навыками, поверхностно систематизированными знаниями самого производителя. Значит, уровень развития технологического способа производства, присущий античности, не испытывает потребности в научных знаниях.

В то же время следует отметить, что в условиях античности и сама наука не ориентирована на развитие орудий труда и производства, поскольку в этот период ей еще неприемлема практическая приложимость.¹ Имея в целом теоретический характер, стремясь к знанию ради знания, она функционирует вне материального производства, над ним. Практичность расценивается как область более низкого порядка, нежели теоретическая деятельность, ибо люди-практики, как отмечает Аристотель, “исследуют не вечное, а вещь в ее отношении к чему-то и в настоящее время”.² Общественные потребности еще не выдвигают перед наукой в целом в качестве главенствующей задачи познание мира с целью его изменения. Усилия науки, прежде всего, направлены на выработку общего представления о мире в целом и месте в нем человека. Поэтому общепознавательные и мировоззренческие задачи науки выступают в качестве самодавяющих. Они превалируют над практически преобразующими задачами, что, в конечном счете, определяет и предмет исследования, и методы, подходы к нему. Эксперимент третируется как занятие, снижающее уровень теоретической рефлексии. Конечно, в античности проводятся отдельные эмпирические исследования, примером которых могут быть

¹ Виргинский В.С., Хотенков В.Ф. Очерки истории науки и техники с древних времен до середины XV в. - М., 1993. - С.160-162; Философия науки / Под ред. С.А. Лебедева. - М., 2004. - С. 48 - 49.

² Аристотель. Метафизика // Сочинения в 4 т. - Т. I / Отв. ред. В.Ф. Асмус. - М., 1975. - С. 94-95.

выяснения размеров Земли (Эратосфен), измерение видимого диска Солнца (Архимед), вычисления расстояния от Земли до Луны (Гиппарх, Посидоний, Птолемей) и др.

Однако античность не знает эксперимента как искусственно-го восприятия природных явлений, при котором устраняются побочные и несущественные эффекты и которое имеет своей целью подтвердить или опровергнуть то или иное теоретическое положение.¹

Вследствие этого наука, нацеленная и по предмету исследования, и по своему методу анализа на постижение целостной картины мира, всеобщих принципов и конечных целей сущего, прежде всего, путем умозрительной теоретической спекуляции, не может оказывать сколько-нибудь значительного влияния на развитие орудий труда, производства в целом. Она в минимальной степени связана с прогрессом в области техники. Ее в целом недостаточно интересует прикладное применение собственных результатов в сфере производства. Теоретические области естественнонаучного знания развиваются как бы параллельно с практическими методами развития производства. Показателен в этом отношении ответ Пифагора на вопрос, зачем он живет: “Ради созерцания неба и светил!”.

При таком стечении обстоятельств, когда производству не нужна наука, а последняя развивается вне материальной деятельности, производство не испытывает потребности в знании, в образовании. Его участники вполне обходятся эмпирическими данными, секретами ремесла, которые передаются от поколения к поколению. Поэтому античное образование по существу не знает естественнонаучной и научно-технической ориентации и носит в основном и целом гуманитарный характер. Оно не ставит перед собой цель подготовки человека к материально-производственной деятельности и не выполняет в силу этого социально-экономическую функцию по подготовке кадров для производства.

И здесь следует обратить внимание еще на одно обстоятельство. В условиях античности в соответствии с философскими кон-

¹ Ильин В.В., Калинин А.Т. Природа науки. - М., 1984. - С. 43; Кримський С. Наука як феномен цивілізації // Вісн. Нац. Академії наук України. - 2003. - № 3. - С. 9.

цепциями, человеческий идеал предполагает индивида – члена полиса, государства, гражданина, поглощенного общественной, политической, культурной жизнью, а не физическим трудом. Последний не считается добродетелью и вообще не рассматривается как существенный признак человека. Личность развивается вне сферы материального производства. Античность не знает высоко-го достоинства физического труда.

В силу этого к любому виду материально-производственной деятельности на уровне общественного сознания существует презрительное отношение. В этом можно убедиться, обратившись к высказываниям древнегреческих философов, которые утверждают, что, хотя такой труд и необходим обществу, но он достоин лишь рабов или варваров, но не эллинов. Например, Демокрит полагает, что деятельность ткача мало чем отличается от действий животных, в данном случае – от паука, и потому учениками ремесленников, по его мнению, являются животные.¹ Платон в “Законах” категорично заявляет, что в его идеальном государстве ремесла “поручены чужеземцам; земледелие предоставлено рабам”.² Для него все виды деятельности – “житейские дела”, до которых недосуг гражданину полиса.³ Последний же не должен “подражать кузнецам, различным ремесленникам, кто занят, чем-нибудь в этом роде”, подобно тому, как не следует “подражать ржанию коней”, мычанию быков... грому и прочему в том же роде”.⁴ Более того, “не позволено даже ничему этому уделять внимание”.⁵

Еще в более резкой форме свое негативное отношение к материально-производственной деятельности выражает Аристотель. Он однозначно высказывает мысль о том, что материально-производственный труд – это атрибут раба, являющегося одушевленным инструментом.⁶ Эта форма деятельности, по мысли Аристотеля, настолько унижительна и позорна, что даже свободнорожденные эллины, приобщаясь к ней (имеется в виду сословие свободных ре-

¹ Лурье С.Я. Демокрит. Тексты, перевод, исследования. - Л., 1970. – С. 352.

² Платон. Законы // Собр. соч. в 4 т. - Т.4. - М., 1994. – С. 259.

³ Там же. – С. 260.

⁴ Платон. Государство // Собр. соч. в 4 т. - Т.3. - М., 1994. – С. 161.

⁵ Там же.

⁶ Аристотель. Политика. - М., 1911. – С. 10.

месленников и землепашцев), уже тем самым приравнивают себя к рабам. Материальное производство, по Аристотелю, – недозволённая для свободного гражданина форма деятельности.

Несовместимость материально-производственной деятельности с бытием гражданина полиса обусловливается тем, что для блага государства, по мысли античных философов, каждый гражданин полиса должен неустанно развивать свои добродетели и добросовестно выполнять политические и другие общественные функции. Это является его святой обязанностью. Необходимым же условием ее выполнения выступает наличие у него досуга, который, по мнению Аристотеля, служит основным принципом рабовладельческой деятельности.¹ Право на досуг для античного гражданина является важнейшим признаком, на основе которого определяется принадлежность человека к властным структурам общества.

Участие же в материальном производстве лишает гражданина досуга и тем самым делает невозможным выполнение им своих обязанностей перед государством. Оно, кроме того, губит, по мысли Платона, самое ценное в человеке, “некое орудие” его души, сохранить которое в “целостности более ценно, чем иметь тысячу глаз, ведь только при его помощи можно увидеть истину”.² Более того, все виды материальной деятельности преследуют пользу, а “искать повсюду лишь одной пользы, – подчеркивает Аристотель, – всего меньше приличествует для людей высоких душевных качеств и свободнорожденных”.³ Им, по утверждениям античных философов, следует заниматься лишь самоцельными формами деятельности, направленными на бескорыстное созерцание истины. Поэтому не случайно в классификации наук Аристотеля, высшую ступень занимает философия, по сравнению с которой “все другие науки более необходимы, нежели она, но лучше нет ни одной”.⁴ Тот же, кто пытается из философской деятельности извлекать пользу, как это делают софисты, берущие плату за обучение этой науке, достоин презрения, как и все те работники, ремесленники, землепашцы, которые живут, по выражению Аристотеля, “от своих

¹ Аристотель. Политика. - М., 1911. - С. 356.

² Платон. Государство // Собр. соч. в 4 т. - Т. 3. - С.311.

³ Аристотель. Политика. - С. 357.

⁴ Аристотель. Метафизика // Соч. в 4 т. - Т. 1. - С.70.

рук”.¹ Другими словами, для гражданина полиса является унизительным не только участие в материально-производственной деятельности, но даже само внимание к ней.

По убеждению древних греков, “человек – существо политическое”. Наиболее полно он осознает и раскрывает себя в политической деятельности (участие в народных собраниях, публичных обсуждениях, голосованиях и др.). Поэтому не случайно в системе ценностей античности основное внимание уделяется правилам жизни и поведения человека в общественной сфере, понятию долга, формированию гражданина.²

Такое понимание сущности человека и его места в обществе в значительной мере определяет идеал античного образования, в качестве которого выступает знаменитая калокагатия, т.е. гармоничное развитие всех душевных и телесных сил человека, достижение его душевной и телесной красоты. Поэтому в античной школе преподаются только те предметы, которые не позволяют превратить человека в ремесленника, а способствуют его физическому и душевному развитию, формированию в нем добродетели, подготовке его к государственной деятельности. “Ремесленными же, – по мнению Аристотеля, – нужно считать такие занятия, такие искусства и такие предметы обучения, которые делают физические, психические и интеллектуальные силы свободнорожденных людей непригодными для применения их к добродетели и для связанной с нею деятельности”.³ Как отмечает Аристотель, человек, занимающийся физическим трудом, не может совершенствоваться в нравственном отношении и не в состоянии заботиться о благополучии государства. “Природа устроила так, что и физическая организация свободных людей отлична от физической организации рабов: у последних тело мощное, пригодное для выполнения необходимых физических трудов, свободные же люди держатся прямо

¹ Аристотель. Политика. - С. 104.

² См.: Человек античности: идеалы и реальность / Под ред. В.И. Исаева, И.Л. Маяк. - М., 1992. - С. 19; Бреев С.И. История педагогики. Ч. I. - Ижевск, 1994. - С. 5; Лушников А.М. История педагогики. - Екатеринбург, 1994. - С. 56; Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья / Под ред. Т.Н. Матулис. - М., 2003. - С. 239.

³ Аристотель. Политика. - С. 354.

и неспособны для выполнения подобного рода работ, зато они пригодны для политической жизни...”¹ Поэтому в античной школе, готовящей будущих граждан к государственной деятельности, заботящейся о формировании у них добродетели, о совершенстве их души и тела, дают мусическое, то есть умственное и эстетическое образование (“муза” – богиня, покровительница наук и искусства), а также гимнастическое.

Наиболее полно античная калокагатия воплощается в афинском образовании, при котором мусическое и гимнастическое образование взаимно дополняют друг друга, поскольку если одно мусическое образование, по утверждениям философов, может ослабить и изнежить воспитанников, то одна лишь гимнастика может сделать его грубым и свирепым. Только у человека с гармоническим развитием духовных и физических данных, как отмечает Платон, душа одновременно скромна и мужественна. “Стало быть, кто наилучшим образом чередует гимнастические упражнения с мусическим искусством и в надлежащей мере преподносит их душе, того мы вправе были бы считать достигшим совершенства в мусическом искусстве и осуществившим полную слаженность гораздо более, чем тот, кто настраивает струны”².

В Афинах под влиянием отмеченных факторов сложилась своеобразная система образования, первая ступень которой представлена мусической, т.е. общеобразовательной школой, ставящей своей задачей дать ученикам прежде всего литературное и музыкальное образование. В мусической школе дети занимаются от 7 до 16 лет. Начиная с 12 лет, мальчики одновременно с мусической школой посещают гимнастическую школу, на занятия в которой постепенно перемещается центр тяжести. С 16 до 18 лет мальчики занимаются в гимназиях и завершают свое образование в 20 лет в эфебиях.

В мусической школе с детьми занимаются два учителя – грамматист и кифарист. Грамматист – учитель грамоты – обучает детей чтению и письму. Овладев искусством чтения и письма, они переходят к изучению различных писателей, главное место среди которых прочно занимает Гомер, а также Эзоп с его мудрыми

¹ Аристотель. Политика. - С. 14.

² Платон. Государство // Собр. соч. в 4-х т. - Т. 3. - С. 180.

баснями. По мере обогащения греческой литературы расширяется и программа мусического образования: дети читают поэмы Гесиода, стихотворения законодателя Солона, разучивают гимны в честь богов, исполняемые во время религиозных празднеств. После школы грамматиста мальчики переходят в школу кифариста, прививающего навыки игры на лире или кифаре. Под звуки этих инструментов поют песни и гимны.

В мусических школах предметом изучения являются и вопросы арифметики, геометрии, астрономии, но они образуют нечто второго круга занятий над грамотой и усвоением игры на музыкальном инструменте.¹ К тому же элементы этих дисциплин преподаются только в том аспекте, который позволяет достичь вершины человеческого знания. Как отмечает Платон, арифметика “сильно влечет душу ввысь и заставляет рассуждать о числах самих по себе, ни в коем случае не допуская, чтобы кто-нибудь подменял их имеющими число видимыми и осязаемыми телами”.² Аналогичное значение имеет и изучение геометрии. По мнению Платона, геометрия, “эта наука, которой занимаются ради познания вечного бытия, а не того, что возникает и течет”.³ Подобное же утверждается и относительно астрономии: небесные светила, “украшающие область видимого, надо признать самыми прекрасными и совершенными из подобного рода вещей, но все же они сильно уступают вещам истинным с их перемещениями друг относительно друга, происходящими с подлинными быстротой и медленностью, согласно истинному числу и во всевозможных истинных формах, причем перемещается все содержимое. Это постигается разумом и рассудком, но зрением... Значит, небесным узором надо пользоваться как пособием для изучения подлинного бытия...”.⁴

Систему афинского образования дополняет своими уроками педотриб – учитель гимнастики, под руководством которого мальчики в палестрах или гимнасиях состязаются в беге, прыжках, метании

¹ Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. - М., 1963. - С.65; Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья / Под ред. Т.Н. Матулис. - М., 2003. - С. 239.

² Платон. Государство // Собр. соч. в 4-х т. Т.3. - С.308.

³ Там же. - С.310.

⁴ Платон. Государство // Собр. соч. в 4-х т. Т. 3. - С. 313.

копья и диска, причем тренируются со всем усердием, надеясь победить в каких-либо больших соревнованиях, спортивных играх. Целью физического воспитания выступает подготовка подростков к спортивным состязаниям и военной службе. Благодаря введению института эфебеи военная подготовка обретает конкретную форму. Эфебея является обязательной для всех свободных и законорожденных афинских граждан, достигших совершеннолетия, и длится четыре года. После года учений эфебы несут службу в гарнизонах и на сторожевых постах в пограничной полосе Аттики.

В Спарте главным образом заботятся о физическом воспитании, которое развивается за счет интеллектуального и эстетического образования.¹ Семилетние мальчики переходят под опеку государства и включаются в один из отрядов, называющихся илами. После четырехлетней подготовки они приступают к более серьезным занятиям, которые завершают только лишь в двадцатилетнем возрасте в качестве ирена – зрелого юноши.

Что же касается интеллектуальной и эстетической подготовки, то она ограничивается умением читать и писать, знанием нескольких военных и религиозных песен, а также определенными сведениями о традициях, истории, религии и обрядах Спарты. Зато физическая закалка дается суровая: воспитываются упорство и выносливость, умение переносить любые тяготы и лишения, голод, стужу, боль, готовность к походам, спортивным тренировкам, владению оружием.²

В Древнем Риме содержание образования ограничивается чтением, письмом и элементарными познаниями в арифметике. Но постепенно в связи с появлением определенной системы образования, включающей в себя элементарную, грамматическую и риторическую школы, оно расширяется и охватывает три стадии

¹ См.: Куманецкий К. История культуры древней Греции и Рима. - М., 1990. - С.53-54; Латышина Д.И. История педагогики. - М., 2002. - С. 12 – 15.

² Медведков А.П. Краткая история педагогики в культурно-историческом освещении. - СПб., 1914. - С. 8-45; Монро П. История педагогики. Ч. I. Древность и средние века. - М., 1923. - С. 42-98; Мединский Е.Н. История педагогики. - М., 1947. - С. 13-27; Салимова К., Додре Н. Педагогика народов мира: История и современность. - М., 2001. - С. 130 – 132, 134 – 136; Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. - М., 2003. - С. 223 – 225.

обучения. Апулей перечисляет их, говоря о “чашах Муз”: “Первая – чаша учителя чтения – закладывает основы, вторая – чаша филолога – оснащает знаниями, третья – чаша риторика – вооружает красноречием. Большинство не идет дальше этих трех кубков”.¹

В школе литераторов мальчики обучаются чтению и письму. Затем, поступив в школу более высокой ступени, они занимаются под руководством учителя – грамматика. Содержание обучения на этой ступени составляет: умение правильно, без ошибок строить фразу на родном языке, способность толковать сочинения поэтов и прозаиков, надлежащий разбор текстов, изучение правил стилистики. Кроме того, изучаются философия, музыка, а также частично астрономия и геометрия.

На третьем заключительном этапе обучение осуществляет ритор, учитель красноречия. Программа обучения является обширной и требует больших затрат труда как от преподавателя, так и от учеников. Содержание образования складывается из теории ораторского искусства и из практических упражнений, заключающихся в составлении речей на заданную тему из истории, мифологии, литературы или из области общественной жизни. Упражнения эти, как правило, имеют две формы: свазарии – речи, произносимые на какую-либо тему одним человеком, и контроверсии, являющие собой пример соединения речей обвинителя и защитника, непосредственной подготовки к будущим выступлениям в суде.²

О каких-либо античных учебных заведениях ремесленного типа нет устойчивых, документальных сведений. В общем, ремесло, как уже отмечалось, не только не пользовалось вниманием со стороны высшего общества, но совершенно откровенно презиралось им как совокупность занятий, достойных рабов. Привитие навыков к ремесленному труду осуществлялось за пределами образования как социального института. Оно, как правило, проходило в процессе самой практической работы под контролем родителей.

Античное образование, как греческое, так и римское, еще не использует научное знание. Не испытывая какого-либо значи-

¹ Апулей. Флориды // Апология или речь в защиту самого себя от обвинения в магии. - М., 1993. - С. 351-352.

² Уэлькенс. Древнеримская жизнь. - СПб., 1880. - С. 109-122; История педагогики и образования / Под ред. А.И. Пискунова. - М., 2004. - С. 74 – 76.

тельного воздействия со стороны науки, оно представляет собой преимущественно процесс передачи и усвоения эмпирических знаний, трудовых навыков, религиозных, мифологических и других представлений. Результаты науки используются достаточно ограничено и спорадично, научный компонент в образовании представлен слабо. Научным по своему содержанию на данном этапе доиндустриальной цивилизации является лишь образование в рамках первых научных школ (например, в Академии Платона, в Ликее Аристотеля), где наряду с функцией производства нового знания одновременно осуществляется обучение и воспитание молодежи.¹

К тому же и сама античная наука еще слабо развита, что порождает определенные трудности в расширении и обогащении содержания образования. Это связано с тем, что связующим звеном между наукой и образованием выступает, как известно, знание как сложная интегральная система, воплощающая возможности, итоги, перспективы познания и преобразования мира. В науке представлено готовое, наличное знание и знание новое. Наличное знание выступает средством осуществления научной деятельности, а новое знание является ее непосредственной целью и результатом. В образовании функционирует готовое, достигнутое и адаптированное знание. Иными словами, в науке происходит процесс производства нового знания, а в образовании – его “потребление”, то есть передача и усвоение достигнутого знания. Накопленное наукой знание как со стороны своих качественных, так и количественных характеристик определяет возможности его аккумуляции в образовательном процессе.

Античная наука, отделившись от мифологии, выступает в форме нерасчлененного знания о мире в целом. Она представляет собой единую науку, в поле зрения которой попадают самые разные явления природной и общественной жизни (физические свойства тел, физиология человека, мышление, государство и т.д.). Хотя в древности, особенно в эллинистический период, и намечается тенденция дифференциации единой нерасчлененной науки натур-

¹ Образование и культура: история и современность / Под ред. Ю.В. Петрова, Е.С. Ляхович. - Томск, 1989. - С. 56.

философского характера, к выделению отдельных отраслей знания,¹ однако мощных материальных стимулов для ее полной реализации еще не имеется, так как существующий уровень технологического развития не может служить источником широкого развития техники, а, значит, и науки (прежде всего естествознания) в качестве ее теоретической основы. Поэтому начавшееся было движение в сторону дифференциации наук, не получив необходимых стимулов, не выходит из зародышевой стадии. Это значительно ограничивает развитие образования с точки зрения его содержания. На протяжении всего периода античности набор предметов в школе фактически не меняется. Основные предметы, подлежащие изучению, составляют грамматика, музыка и гимнастика.

В условиях античности складывается своеобразная модель обучения, в основе которой лежит специфический тип мироотношения, основанный на признании органической связи, слитности человека с природой, миром в целом. Природа, наделяемая антропоморфными чертами, и человек не противостоят друг другу. Они рассматриваются как единое целое, подчиняющиеся одним и тем же законам рождения, жизни и смерти. Идея осознания неразрывной связи макрокосма (универсума, Единого, Абсолютного) и микрокосма (человека) составляют важнейший лейтмотив философских концепций античности.²

При этом подчеркивается, что взаимоотношение мира и человека - это взаимоотношение “целого” и “части”, причем “целое” (как “человечески-космическое”) является главным, решающим. Такой тип мироотношения наиболее отчетливо проявляется в атомистической теории Демокрита.³ Он существует и в других философских концепциях. Действительно, в учениях Платона, Аристотеля, во всей философии классического периода личность не предстает как неповторимый мир “Я”, как “самость”, отсутствует философская

¹ См.: Рожанский И.Д. Античная наука. - М., 1980. - С.14-16; Кириллин В.А. Страницы истории науки и техники. - М., 1989. - С.14-48.

² Казначеев В.П., Спиринов Е.А. Космопланетарный феномен человека. - Новосибирск, 1991. - С. 172; Лось В.А. История и философия науки. - М., 2004. - С. 243.

³ Проблема человека в истории науки и философии / Под ред. В.И. Стрельченко. - Л., 1990. - С. 155-156.

рефлексия по поводу саморазвития индивидуального, субъективного духа.¹ Нет и внутреннего диалога как диалога с самим собой. Демокрит, как известно, указывает на автономию души, собственного “Я”, но при этом имеет в виду личную нравственную ответственность человека. Сократовские диалоги предполагают другого человека, а не авторское “Я”. И Платон, рассматривая мышление как беседу с самим собой, “отнюдь не предполагает какого-то особого отношения к себе самому (отличного от отношения к другому)...”.²

В античной философии, имеющей в целом онтологически-космологический характер, отсутствует сколько-нибудь развитое представление о личности как духовном субъекте, принципиально отличном от других личностей и от онтологической реальности. “Человек здесь, – как пишет А.Ф. Лосев, – это отнюдь не свободная духовная индивидуальность, не неповторимая личность: он, согласно античным представлениям, природно-повторим во всей своей индивидуальности”.³ Субъективно-человеческие и субъективно-индивидуальные интересы философии данного периода нисколько не нарушают “общеантичного внеличностно-объективного и чувственно-материального космоса как абсолюта”.⁴

Античный тип мироотношения, присутствующий в философии, формируется и в сфере художественного осмысления сущности человека и его места в мире. Так, в гомеровском эпосе судьба отдельного человека представляется полностью зависимой от внешних сил – воли богов.⁵ В исторической и философской прозе (Геродот, Фукидид, Ксенофонт, Платон, Аристотель), хотя личность и демонстрирует способность к теоретическому расчленению и обобщающему синтезу накопленного культурного материала, а в лирике (Алкей, Сафо, Анакреонт и др.) фиксируется самосо-

¹ Ноговицын О.М. Ступени свободы. Логико-исторический анализ категории свободы. - Л., 1990. - С. 36; Барулин В.С. Основы социально-философской антропологии. - М., 2002. - С. 37.

² Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. - М., 1975. - С. 285.

³ Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. - М., 1980. - С. 60.

⁴ Лосев А.Ф. История античной философии. - М., 1989. - С. 79.

⁵ Драч Г.В. Проблема человека в раннегреческой философии. - Ростов-на-Дону, 1987. - С. 10 -17.

знание личности, открывается мир человеческих настроений; переживаний, воспроизводится эмоциональное отношение личности к самой себе и к окружающему, все же в них отсутствует представление об индивидуальности как неповторимом мире человеческого “Я”, индивидуально-особенное отношение к миру и к себе. В античной драме (трагедии Эсхила, Софокла, Еврипида) человек, несмотря на то, что предстает самостоятельной (от рода) личностью, все же может существовать только будучи “частью” всего “человеческого”, действующего в нем, хотя и невидимо, но неумолимо. В этой связи каждый индивид как автономная часть этого “целого” должен нести в себе все то, что есть в “целом” – не разрушать, а укреплять, защищать его от посягательств “нечеловеческого”. Античная драма воплощает в себе мышление индивида, оторвавшегося от рода, но еще остающегося “частью”, “атомом” макрокосма.

В отличие от эпоса и драмы, мир в античном романе – явлении более поздней культуры – впервые становится конфликтным и возникает романное действие – действие не богов, не героев, не мифологических персонажей, а людей, осуществляющих собственный замысел, собственную волю. Однако изменение мироотношения не идет по пути абсолютного отрицания всех его элементов. В античном романе продолжает существовать представление о зависимости человека от внешних сил, непостижимых для него.

Другими словами, в условиях античности различные жанры словесности, подобно греческой скульптуре, лишенной “портретной” психологичности, представляют типичное в индивидуальности. В них отражаются общие черты античной культуры в целом: телесность, статуарность, “онтологически-космическая обобщенность”.¹

Открытие личности как неповторимого “Я” произойдет позже. В рамках же античности на основе философского и художественного осмысления сущности человека формируется такой тип мироотношения, при котором человек во всех своих действиях, со всеми своими желаниями является пассивной стороной, активным же началом миропорядка выступают боги, некая воля, закон, действующие как внешние силы по отношению к человеческим жела-

¹ Кон И.С. Открытие “Я”. - М., 1978. - С. 145-154.

ниям и страстям.¹ Высшая мудрость человека заключается в том, чтобы понять, что наибольшую пользу от мира он может взять, лишь подчинившись формам и мерам самого мира. Поскольку мир совершенен и гармоничен, то абсурдна сама идея его изменения, преобразования. Человек может только наблюдать и созерцать его. Это рождает психологию смирения и пессимизма. Человеку остается только одно – безропотно и терпеливо сносить свою долю.

Античное миропонимание в значительной мере обуславливает формирование в этот период специфической модели обучающего процесса, создание так называемой традиционной школы, исходящей из пассивного положения учащихся в учебном процессе и строящейся на отождествлении обучения и механического усвоения и заучивания. В античном обучении нет места самостоятельности учащихся. Оно основывается на подражании. Критерием успеха ученика считается его способность объяснить прочитанное так, как это делает учитель.

Основным методом обучения является переписывание учебных материалов и заучивание их наизусть с помощью многократного громкого чтения вслух, что не будит мысль и инициативу ученика. Знания преподносятся как незыблемые, не подверженные обновлению. Взятое из предшествующего опыта воспринимается как выверенное временем: “Ибо мудрость пришла к нему очищенной от всякой примеси так, как высказали свои мысли предки”.² Конечно, ориентация на прошлое знание не исключает личного творчества: “хорошим “сыном” (учеником) является тот, кто делает больше, чем сказал ему господин”.³ И все-таки, будучи традиционным, обучение направлено преимущественно на воспроизведение предшествующего опыта. Ученики слушают учителя, запоминают и повторяют материал до тех пор, пока знание фактов не становится идеальным. Они выступают в качестве объекта процесса обучения.

Традиционная модель обучения в значительной степени складывается также под влиянием всемогущества античного государства,

¹ Табачковский В.Г. Человеческое мироотношение: данность или проблема? - К., 1993. - С. 138.

² Brunner H. Altguptische Erzielung.- Wiesbaden. 1987. - S. 158.

³ Там же.

поглотившего собой все общество. Последнее в силу этого по всему своему строению является антисубъективным: оно жестко структурировано, предельно закрыто, “свернуто”. И поэтому в нем нет места инициативе личности. Все многообразие политической власти сводится к власти государственной. Только государство имеет достаточно сил для реального влияния на общество. Политическая власть оказывается абсолютной диктатурой малой части всего общества – рабовладельцев над основной массой населения – рабами и свободными гражданами, не имеющими рабов. Единственность государства на арене политической власти рождает с его стороны закономерное стремление к всеобъемлющему регулированию общественной жизни, как в главном, так и в частности. Оно жестко контролирует и образование.

Особенно явно это проявляется в отношении спартанской системы образования, которая в соответствии с интересами государства стремится полностью подчинить волю учащегося государственному закону. Государство контролирует весь процесс обучения и воспитания ребенка, начиная с момента его рождения. Отец не властен распоряжаться судьбою своего ребенка. Если новорожденный при установленном освидетельствовании старейшин внушает подозрение, что из-за своей хилости от станет бременем для государства, то его без всякой пощады выбрасывают в трясину, так называемые “апофеты”. На долю же сильного ребенка, обещающего сделаться хорошим слугой и защитником родины, государство отводит участок земли, если родители не имеют достатка на воспитание детей. С семилетнего возраста спартанские мальчики, согласно закону Ликурга, поступают в одно из общественных заведений, которые содержатся на государственный счет. По возрасту они делятся на отдельные группы, несколькими группами руководит педоном, имеющий помощников, а группа находится под начальством одного из мальчиков старшей группы (“капитана”). Дисциплина и режим суровы: все воспитание и образование являют собой стоицизм в страданиях, скромность, беспрекословную почтительность и послушание по отношению к старшим.

Всесилие спартанского государства духовно подавляет человека, препятствует его развитию как личности, насаждает антиинтел-

лектуализм, пренебрежительное отношение к познанию, образованию, к духовному развитию вообще. Позже это даст Гегелю повод утверждать, что в Спарте “образованность, искусство и наука не привились”.¹ Согласно Плутарху, грамоте учились в той мере, в какой без этого нельзя было обойтись, в остальном же “их воспитание преследовало одну цель: беспрекословное послушание, выносливость и науку побеждать”.² Воспитание спартанцев длится и в зрелые годы. “Никто не имел права жить так, как он хотел, напротив, город походил на лагерь, где был установлен строго определенный образ жизни и занятия, которые имели в виду лишь благо всех. Вообще спартанцы считали себя принадлежащими не себе лично, но отечеству”.³ Государство в законодательном порядке ограничивает потребности граждан, сводя их к потребностям сохранения “согражданами силы и здоровья”.⁴ Оно со своей кастово-иерархической структурой, строжайшей соподчиненностью социальных групп, господством в государстве военных порядков делает весьма проблематичным развитие в индивиде самостоятельности. Вся социальная жизнь в Спарте жестко регламентирована.

Все, что говорится выше, претендует на истину и подлежит не обсуждению, а неукоснительному соблюдению. Это не могло стимулировать творческое начало в человеке, гибкость и смелость его мысли, новаторский дух и любознательность в процессе обучения, а укрепляло авторитарную модель обучения.

Большой простор для индивидуальной свободы, для формирования ростков гуманистической модели обучения предоставляет афинское образование, регламентируемое законами Солона в самых общих чертах: устанавливается школьный возраст, количество учащихся на одного учителя, порядок общего надзора за учащимися, ответственность родителей за нерадивое отношение к воспитанию детей и т.д. Все остальные вопросы образования законодательство демократической республики делает предметом частной инициативы.

¹ Гегель. Соч. Т.VIII. - М.-Л., 1935. - С.248.

² Плутарх. Ликинг // Избранные жизнеописания. В 2 т. - Т. 1. - М., 1990. - С. 108-109.

³ Там же. - С. 116.

⁴ Там же. - С. 101.

Софисты (Протагор, Горгий, Гиппий и др.) устраивают диспуты по различным вопросам с участием своих учеников. В центр своей педагогической деятельности они ставят обучение красноречию - искусству рассуждения, опровержения, доказательности, убеждения.¹ Сократ заменяет лекционную форму обучения разработанным им специфическим методом - свободной беседой с помощью вопросов и ответов. Он участвует вместе со своими учениками в совместных поисках истины, исходя из знаменитого положения: "Я знаю только то, что я ничего не знаю".

Тем не менее и в Афинах широкое распространение и утверждение получает традиционная модель обучения. В учебном плане, материале занятий, методах обучения преобладают элементы, мало содействующие воспитанию воли и активности учащихся. Предельной ценностью и основным критерием всего обучаемого в школе является принцип пассивной созерцательности, подражательности. Даже выступающие за отход от традиционных методов обучения софисты, произнеся перед своими учениками образцовые речи на ту или иную тему, зачастую заставляли учеников подражать своим речам в подобных же выступлениях, которые иногда являлись повторением выученного наизусть текста учителя.

Великие философы и учителя Пифагор, Платон, Аристотель в первые годы обучения не разрешают ученикам говорить, а позволяют им только слушать, за что учеников и называли "акусматиками" (послушниками или слушателями).² Платон при этом неоднократно утверждает, что по существу процесс обучения, приобретения знаний является лишь воспоминанием того, что человеческая душа знала в эпоху своего доземного бытия. К этой мысли Платон возвращается не единожды, но нигде эта мысль не находит такого отточенного выражения, как в "Меноте": "...раз душа бессмертна, часто рождается и видела все и здесь, и в Аиде, то нет ничего та-

¹ Медведицков А.П. История образования. Ч. I. - Омск, 1995. - С. 25-26; Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. - М., 1998. - С. 43 - 47.

² Становление нового типа педагогического мышления и перестройка современного образования / Под ред. В.И. Авдеева. - Воронеж, 1991. - С. 140; Анеліна С. Діалог у педагогіці античності // Імідж сучасного педагога. - 2005. - № 1-2. - С. 67.

кого, чего бы она не познала; поэтому ничего удивительного нет в том, что и насчет добродетели, и насчет всего прочего она способна вспомнить то, что прежде ей было известно. И раз все в природе друг другу родственно, а душа все познала, ничто не мешает тому, кто вспомнил что-нибудь одно, – люди называют это познанием – самому найти и все остальное, если только он будет мужественен и неутомим в поисках: ведь искать и познать – это как раз и значит припоминать”.¹

Таким образом, в условиях античности определенный уровень технологического развития, основу которого составляют ручные орудия труда, не требующие для своего создания и использования знаний, образования, а также созерцательность науки, ее оторванность от производственной практики не обуславливают включение образования в производственный процесс. Его содержание не имеет естественнонаучной и научно-технической ориентации, а носит в целом гуманитарный характер. Образование имеет ярко выраженную элитарную направленность и всецело подчинено формированию гражданина полиса, способного участвовать в общественной, политической и культурной жизни общества. Ввиду неразвитости науки, слабо выраженной тенденции ее дифференциации содержание образования фактически не меняется: его основу составляют грамматика, музыка и гимнастика.

Под влиянием социокультурных факторов складывается своеобразная система античного образования. В Греции ее составляют мусическая и грамматическая школы, а также гимназия и эффея. Римская система образования включает в себя элементарную и грамматическую школы, а также школу риторов.

Несмотря на то, что в Афинах создаются элементы гуманистической модели образования, все же античное образование в целом базируется на традиционной, авторитарной модели обучения, в которой учащийся выступает лишь объектом, пассивной стороной, не обладающей инициативой и творчеством. Методы обучения имеют репродуктивный характер.

¹ Платон. Менон // Собр. соч. в 4 т. - Т.1 / Общ. ред. А.Ф. Лосева. - М., 1994. - С. 589.

§ 2. Образование в условиях западноевропейского средневековья

В средневековой Европе, принадлежащей к доиндустриальной цивилизации, основной культурной инверсией выступает религия. Христианство определяет систему ценностных ориентаций, мирозозерцание людей, накладывает отпечаток на любой вид их деятельности, в какой бы сфере социальной жизни она ни происходила. Наука в этот период носит в основном символический и мистический характер. В философии преобладает догматически-теологическая тенденция. В литературных произведениях наиболее распространенным и популярным жанром являются жития святых, в архитектуре самым типичным образчиком выступает собор, живопись ориентируется на икону, скульптура – на персонажи священного писания.¹ Средневековое образование также развивается в лоне религии, и это определяет его важнейшую особенность, проявляющуюся в специфике структуры системы образования, его содержания, форм обучения.

В этот период основным типом школы являются церковные школы: монастырские, соборные, или кафедральные, приходские, а также появившиеся позже епископские школы, в деятельности которых принимают участие епископ и приближенные к нему духовные лица, а повседневное обучение в них осуществляют специально подготовленные учителя (*magistri*).

В XII в. в Западной Европе по инициативе ученых возникают университеты, пользующиеся правом самоуправления. Университет имеет право самостоятельно выработать свои уставы, его члены не подлежат обычному гражданскому суду, освобождаются от налогов и податей, университет обладает правом судить своих членов. Возникают корпорации преподавателей, наделенные правом испытывать всякого претендента на вступление в корпорацию и присуждать ему право на самостоятельное преподавание (степень магистра или доктора). Однако окончательное разрешение, предоставляющее место преподавателя в данном учебном заведении, остается за городским епископом или представителем церкви,

¹ Гуревич А.Я. Проблемы средневековой народной культуры. – М., 1991. – С. 20.

курующим университет. Церковь осуществляет общий контроль над университетами, равно как и над всем средневековым образованием. Пользуясь монополией на образование, она подчиняет себе университеты, давая им различные привилегии и материальные средства (у самих университетов нет ни специальных зданий, ни библиотек, ни наделов, ни персонала, они представляют собой свободное объединение людей, собирающихся ради приобретения знаний) и открывая свои университеты. Образованный церковью в 1160 г. Парижский университет служит образцом для других католических университетов. Постепенно церковь начинает господствовать во всех университетах, а богословский факультет становится важнейшим, и именно он осуществляет контроль за образованием на трех остальных факультетах: подготовительном, медицинском и юридическом.

Что же касается содержания образования, то его составляют семь “свободных искусств” и теология. Причем первые выполняют пропедевтическую функцию, т.е. они предшествуют изучению теологии и выступают основой для предварительной подготовки для нее, они - средство, а цель составляют божественные “науки”. Это отвечает главной задаче средневекового образования, заключающейся в том, чтобы заменить дух языческой гражданственности духом христианского благочестия, чтобы превратить образование в научение правильной жизни, то есть жизни по евангельским заветам. Эта задача духовного воспитания, поставленная с ранних времен христианства, является руководящим принципом средневекового образования.¹

В школах средневековья обучают, в общем, тому же, чему учили в греческих и римских школах. Несмотря на изменение общественных условий, сохраняющиеся программы и учебники диктуют прежние нормы образования. Круг дисциплин ограничивается “свободными искусствами”, включающими тривий: грамматика, риторика и логика, или диалектика (их называют искусствами формальными), а также квадрий: арифметика, музыка, геометрия

¹ Современные проблемы истории образования и педагогической науки. Т. I. / Под ред. З.И. Равкина. - М., 1994. - С. 105; Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья / Под ред. Т.Н. Магулис. - М., 2003. - С. 376.

и астрономия (искусства реальные).¹ Традиция обучения этим дисциплинам берет свое начало еще со времен греческой философии классического периода. Тривий обусловлен идущим от досократиков через Платона к Аристотелю направлением, придающим особое значение выявлению логических принципов философского мышления. В рамках этого направления грамматика и логика рассматриваются в качестве основных инструментов исследования онтологических структур. В этой связи необходимость их изучения не вызывает никакого сомнения. Тривий на протяжении многих столетий составляет важнейший компонент содержания средневекового образования.

Источником квадрия – другого элемента содержания образования в условиях средних веков – является пифагорейская или, точнее говоря, пифагорейско-платоновская онтология. Ведь Платон, внесший решающий вклад в создание логической онтологии, соединяет ее с числовой онтологией пифагорейцев. Это направление, нашедшее впоследствии свое развитие в неоплатонизме, предполагает четыре математические дисциплины, рассматриваемые как необходимые ступени к познанию Единого, то есть к высшему знанию. Главенствующей среди них является арифметика, представляющая собой учение о числе как таковом, затем следует музыка² – учение о гармонии, геометрия учение о протяжении, астрономия – учение о космосе, о гармонии протяженного мира.

В средние века концепцию семи “свободных искусств” развивают Капелла, Боэций и Кассиодор. Капелла в работе “Сатирикон или о бракосочетании Филологии и Меркурия” в искусственно беллетристической форме излагает содержание школьных предметов: Меркурий, бог торговли, задумал жениться на Филологии, которая привела с собой на свадьбу в качестве свиты семь молодых женщин: грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, музыку и астрономию. Каждая из них по очереди выступает и произносит витиеватую речь, где объясняет свои цели, содержа-

¹ Латышина Д.И. История педагогики. – С. 16; История педагогики и образования / Под ред. А.И. Пискунова. – С. 111.

² Музыка рассматривается как математическая дисциплина, так как музыкальные интервалы, вся система музыкальных модуляций основана на числах.

ние, методы. Таким образом, характеризуется каждая из этих “свободных” наук.¹

У Боэция достаточно четко намечается подразделение этих семи искусств на две категории: “трехпутье”, концентрирующее в себе собственно гуманитарное знание и “четырепутье”, дающее знание, в основном относящееся к природе, что в антично-древнегреческой традиции именовалось физикой. Это и есть знаменитые “тривиум” и “квадриум”. Боэцию принадлежит идея создания переводов и комментариев по всем семи “свободным искусствам”. Им созданы трактаты по арифметике и музыке. Большой вклад в формирование содержания средневекового образования внес Боэций и благодаря своей переводческой деятельности. Им переведены четыре первые книги “Начал” Эвклида, сделан перевод и комментарий к “Категориям” Аристотеля и к “Введениям” Порфирия.

Формирование содержания средневекового образования продолжает друг Боэция Кассиодор. Он пишет трактат “Руководство к божественной и мирской словесности”, который также часто называют “Об искусствах и научных дисциплинах”. Этот трактат в течение продолжительного времени используется в качестве учебника в монастырских и свободных школах. Опираясь на разделение наук, которое восходит через Марцианна Капеллу и Боэция к греко-римской традиции, он также различает тривиум и квадриум. Сама эта классификация не несет ничего нового, однако та форма, которую придает ей Кассиодор, становится формой функциональной организации знания. Он проводит элементарное упорядочение классического античного знания и культуры с целью поставить их на службу религиозному научению и церковным потребностям. По его мнению, свободные искусства должны стать составной частью христианских дисциплин и самой монастырской культуры, так как для образования клириков требуется хорошее знание античных авторов и знание наук. Точное понимание Писания возможно только благодаря обладанию начальными знаниями. Именно в этой связи Кассиодор, принимая

¹ Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль. Вып. I. Ч. 2 / Под ред. К.И. Салимовой. - М., 1990. - С.48; Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья / Под ред. Т.Н. Матулис. - С. 469 – 470.

предложенное Августином решение проблемы отношения между языческой культурой и христианской традицией, обрисовывает подход, в полной мере соответствующий историческому характеру общества, при котором образовательная деятельность становится исключительной функцией церковности.

В немалой степени этому способствует постепенное превращение церкви в единственный социальный институт, который в условиях все большего разделения политической и административной власти, упадка городов и аграризации общества продолжает осуществлять объединительную функцию, заключающуюся в навязывании обществу единой идеологии. Монастыри становятся главной обителью сохраняющейся учености, образованности, культуры.

В этих условиях является закономерным тот факт, что хотя необходимой составляющей образования и выступает квадрий, все же первое место в образовательном цикле занимают дисциплины тривия. Это можно объяснить бедностью математического наследия и большей доступностью латинских литературных источников. Но, прежде всего, это обусловлено выдвинутой христианством задачей религиозной проповеди, в соответствии с которой риторическое и грамматическое образование получает довольно высокий уровень развития.

Будучи основанным на изучении латинской грамматики и чтения античных авторов, риторическое и грамматическое образование удовлетворяет потребностям церкви и королевского двора в подготовке образованных проповедников, политиков, должностных лиц с административными и судебными полномочиями. Обучение осуществляют городские риторы, знатоки светских наук и латинской литературы, миссионеры, ученые монахи, епископы и пресвитеры. Благодаря деятельности скрипториев, осуществляющих переписку и хранение латинских рукописей, обучение обеспечивается необходимыми пособиями. При этом изучение латинской грамматики и риторики преследует вполне практическую задачу – научить применять античные риторические приемы при составлении проповедей на темы христианской морали. Значение классической теории стихословия необходимо для создания церковных ритмов, предназначенных для отправления культа. Обу-

чение светским наукам (античной литературе, римской истории, философии, правоведению) составляют основу для творчества в области религиозной литературы, для сочинения религиозных трактатов, а античное учение о добродетелях используется при разработке христианской этики. Другими словами, светские науки представляют собой тот фундамент, на котором разрабатываются теологические догмы и организационные формы культа.¹

Превалирование в образовании тривия над квадрием, преобладание гуманитарного компонента над естественнонаучным и научно-техническим обусловлено также уровнем технологического развития средневекового общества, состоянием науки. В условиях средневековья орудия труда, а также способ соединения вещных и личных элементов в процессе производства не претерпевают по сравнению с античностью коренных изменений. Конечно, это отнюдь не означает, что технические средства труда совсем не изменяются: орудия труда усложняются, становятся все более специализированными, возникают даже системы, которые могут быть отнесены к машинам и автоматическим устройствам. В XII в. в Западной Европе распространяются водяные и ветряные мельницы, появляются гидродвигатели, с помощью которых приводятся в движение рудодробилки, воздуходувки, маслобойки, механические молоты, лесопилки, воздушные насосы, насосы для откачки воды из шахт. Позже появляются проволочные, токарные и шлифовальные станы и др.² Но не они определяют техническую базу того времени. Как справедливо отмечает В.П. Илюшечкин, "...использование простейших водяных и ветровых двигателей не внесло принципиальных изменений в энергетический баланс древних и средневековых классовых обществ, так как в течение длительного времени (в Европе до XV – XVI вв.) они оставались очень мало-мощными и к тому же имели тот весьма существенный недостаток (даже по сравнению с домашними животными), что были нетранспортабельными, привязанными к местам их построек, поэтому

¹ Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль Вып. 1. Ч. 1. / Под ред. К.И. Салимовой. - М., 1989. - С.6; История педагогики и образования / Под ред. А.И. Пискунова. - М., 2004. - С. 111.

² Нуреев Р.М. Политическая экономия. Докапиталистические способы производства. - М., 1991. - С.21.

в главной отрасли тогдашней экономики – сельском хозяйстве они использовались только при помолоте и рушении зерна».¹

Техническую базу средневековья при безусловном господстве сельского хозяйства над ремеслом, при численном превосходстве крестьянства над всем остальным населением составляют орудия труда, функционирование которых в процессе производства зависит от моторных, сенсорных усилий человека. Они обуславливают ручной характер труда, поскольку не заменяют собой человека и его мускульную силу, а только лишь дополняет его. Ручные орудия труда создаются и используются независимо от научного знания. Их основой выступают обыденно-практические, стихийно-эмпирические знания, опыт, навыки, рецепты, устойчиво транслирующиеся из поколения к поколению. Они не нуждаются в научных представлениях, знаниях. В силу этого образование не включено в процесс производства и потому оно не имеет ни естественнонаучной, ни научно-технической ориентации.

В свою очередь, в условиях средневековья сама наука продолжает оставаться неоперациональной в утилитарном плане. Её задачи связаны с удовлетворением интеллектуальных потребностей человека, с его духовным самоутверждением. Созерцательность средневековой науки, имеющей к тому же, в отличие от античности, сугубо религиозную, теологическую окраску, препятствует оформлению эмпирически обоснованной науки, развитию естествознания.

Как известно, предпосылкой появления науки является выявление объективных закономерных ситуаций, получающее опытную апробацию. Средневековье не располагает концепцией объективных законов жизни природы. Взаимосвязь и целостность окружающего мира усматривается в Боге, без него мир бессвязен, так как без Бога всякий объект утрачивает своё определённое место, отведённое ему в иерархии вещей. Любой объект соотносится с Богом, а не с другим естественным объектом. Поэтому в средневековье не находит отражения идея вечности, идея объективной общемировой связности и целостности. Без этого же не может возникнуть ни понятие закона, ни, если рассматривать шире, – естествознание.²

¹ Илюшечкин В.П. Эксплуатация и собственность в сословно-классовых обществах (опыт системно-структурного исследования). – М., 1990. – С. 361.

² Философия науки / Под ред. С.А. Лебедева. – М., 2004. – С. 69.

Познавательная деятельность средневековья, имеющая теологический характер, направлена не на познание вещей, а на анализ понятий. Универсальным методом для этого служит дедукция, задача которой состоит в субординации понятий, которой соответствует определённый иерархический ряд действительных вещей. Манипулирование понятий подменяет собой анализ объективной действительности, что обуславливает априорный, внеопытный стиль умозрительной схоластической науки, обречённой вследствие этого на оторванность от реальной действительности и бесплодное теоретизирование.

Другое обстоятельство, препятствующее развитию естествознания в эпоху средневековья, связано с тем, что в этот период на всей человеческой деятельности лежит печать религиозных представлений. Вне церковных догм ничто не имеет права на существование. На все представления о природе накладывается цензура библейских концепций. Знания о мире приобретают откровенно мистический характер, что не только не способствует развитию естествознания, но и определяет его регресс или, во всяком случае, стагнацию. Так, в медицине отказываются от ранее накопленных знаний и начинают применять не собственно медицинские, а мистические средства – чудотворство, молитвы, мощи и т.п. То, что противоречит религии, запрещается специальными законами. Изучение естествознания запрещается Собором в Туре в 1163 г., Собором в Париже – в 1209 г. и подтверждается этот запрет Григорием IX в 1231 г.

Помимо указанных причин, обуславливающих приоритет гуманитарного компонента в содержании образования, следует учитывать и своеобразие философских представлений о человеческом идеале в средние века. Идеалом средневекового общества является монах, святой, аскет, человек, максимально отрешившийся от земных интересов, забот и соблазнов, и поэтому более всех остальных приблизившийся к Богу. Вот как характеризует его Э.В. Ильенков: «Идеалом человека в условиях средневековья оказывался монах-аскет, а опозитизированное фантазией изображение этого идеала глядело на людей скорбными очами распятого на кресте «спасителя». Путь к нему – путь на Голгофу, искупительному страданию, самоуничтожению, самобичеванию, избавляющему дух от грязи

и мерзости земного существования... И долгие столетия феодального средневековья человек принимал этот идеал за единственно верный и единственно возможный образ сути жизни и мира. Почему? Потому, что лик “спасителя” был на самом деле зеркалом, отражавшим человеку его собственный, измученный и покрытый потом страдания и ужаса лик, лик спасаемого”.¹

Идеал человека средневековья – не посясторонний, земной и практический, а трансцендентный и преодолевший земные радости. Он сосредоточен на внутренней жизни человека, его нравственности, обращенной к Богу.² В этом идеале нет места физическому труду, приземляющему человека. Труд рассматривается как наказание за грехопадение человека. Безгрешное состояние человека, как и пребывание его вблизи бога, не предполагает труда. Людям вообще надлежит не столько заботиться о пропитании и физическом своем благополучии, сколько о духовном спасении, о вечной жизни. Труд по созданию материальных ценностей не является фактором формирования личности. Важным является “внутреннее делание”, а производительный труд – это второстепенная деятельность “внешнего человека”.

Она направлена на обуздание страсти этого человека и на создание условий для развития “человека внутреннего” - личности. Будучи ликом божьим в человеке, личность обладает бесконечной потенциальной ценностью. Важно, чтобы “внешний человек” усмирал своим тяжелым трудом свои земные желания. Труд влияет на индивида, но не на личность. Личность формируют молитвы, страдание, смирение, любовь к Богу. Труд является инструментом опустошения человека, его настоящих ценностей во имя трансцендентного. В этом заключается причина христианского пренебрежения к труду как созиданию, а также главный источник всех противоречивых концепций труда в христианстве. Поэтому, когда церковь учит, что не трудиться – безнравственно, то это указание относится в большей мере к взаимоотношению человека и Бога, чем к взаимоотношению человека и общества. Поэтому в средневековом образовании нет места трудовому обучению, ему не при-

¹ Ильенков Э.В. *Философия и культура*. - М., 1991. - С.25.

² Барулин В.С. *Основы социально-философской антропологии*. – М., 2002. – С. 38.

сущее научно-техническая ориентация и поворот к практической деятельности.

В условиях средневековья, с характерной для него ведущей ценностной ориентацией, заключающейся в устремленности духовных интересов от земли к небу, содержание образования насквозь сакрально. Даже математические фигуры не являются чисто математическими. Они имеют, прежде всего, магическое, символическое значение и выражают царящую в мире божественную гармонию. Число 3 – число святой Троицы, символ духовного, 4 – символ великих пророков, четырех евангелистов, четырех мировых элементов, то есть материального мира, их сумма – число 7, их произведение – число 12.

В условиях западноевропейского средневековья продолжает существовать мироотношение, сходное с мироотношением античности. Для него характерна невыделенность человека из окружающего мира, сохраняющаяся до тех пор, пока подавляющая масса членов общества ведет натурально-хозяйственный образ жизни и в обмене с природой находит главный источник удовлетворения своих основных потребностей. Образы людей - зверей, людей-растений, антропоморфных гор, головоногих и многоруких существ настойчиво повторяются на протяжении всего средневековья. Элементы человеческого организма отождествляются с элементами природы: голова идентична небесам, грудь – воздуху, живот – морю, волосы – травам и т.д.¹

Такое мировосприятие обуславливается отношением человека к природе как к продолжению его собственного “Я”. В средние века субъектно-объектное отношение человека к природе невозможно, так как человек той эпохи не ставит перед собой задачи ее преобразования. Природа в средневековом понимании сотворена богом, поэтому ее можно только созерцать, но не переделывать.

Слитность человека с природой неразрывно связана с подобным же органическим единством человека и общественной группы. Человек средневековья включен в жизнь тех или иных корпораций, цехов, общин. При этом связи, которые объединяют людей в конкретные группы, гораздо сильнее межгрупповых. Каждая социальная группа,

¹ Скибицкий М.М. Мировоззрение, естествознание, теология. - М., 1986. - С.40-43.

располагая своим кодексом поведения, писаным или традиционным, определяет статус каждого члена коллектива, навязывает ему поведение, строй мысли и взглядов. Корпоративность средневекового общества не требует от каждого конкретного индивида осмысления его места в жизни: оно задается и гарантируется свыше установленной устойчивой традицией. Средневековый человек, отождествляющий себя со своей социальной ролью, не обладает способностью в рефлексии выделить свое индивидуальное начало из общих форм бытия.¹ Его поведение зачастую определяется совокупностью традиционных, конкретных правил-образцов, не требующих самостоятельности, полного самоконтроля, личной ответственности за целостность и осмысленность своей жизни. В рамках средневекового мироотношения формируется личность с ограниченными, сословно-цеховыми потребностями, для которой характерно отсутствие представлений о неповторимости, ценности собственного “Я”. Позитивно в личности оценивается лишь типическое, повторяющееся. Коллективное сознание доминирует над индивидуальным.

“В средние века, – пишет известный культуролог XIX в. Я. Буркхард, – обе стороны сознания – обращенного человеком к миру и к своей внутренней жизни – пребывали как бы под неким общим покровом, в грезе и полудремоте. Этот покров был соткан из веры, детской робости и иллюзии; сквозь него мир и история представляли в странной окраске, а человек познавал себя только как часть расы, народа, партии, корпорации, семьи или какой-либо другой формы общности”.² Отдельный человек не мыслит себя вне экономической, социальной, религиозной, политической и иных сфер, вне своего статуса и ролевых функций в этих сферах, которые, в свою очередь, составляют неразрывное целое с государством. Все важнейшие институты средневековья, в том числе и образование, по сути дела, пронизаны государством и обладают статусом элементов государственной жизни.

Это обусловлено тем, что на всем протяжении истории западноевропейского средневековья централизованное государство оста-

¹ Муляр В.І. Проблема становлення особистості в системі “індивід – суспільство” (філософсько-культурологічний аналіз). – Житомир, 2005. – С. 39.

² Буркхард Я. Культура Возрождения Италии. Опыт исследования. - М., 1996. - С.88.

етя вєдущої, госпєдствующої і всепєдавляющої силє, несмотря на то, що в умєвєях срєдних вєков рєшєрєєтєя сєдєржанє общєственнєй влєсти (єна ужє нє свєдєтєя тєлькє к єднєй госудєрственнєй центрєлєннєй влєсти, нарєждєєтєя трєтєє сослєвє – купцы, ремєслєннєкє, рєзнєчєнцы – тєжє обрєзєют рєзлєчнєє соєзє, добєвєєтєя снєчєлє єкєномєчєскєх, а зєтєм полєтєчєскєх прєв; єсобєу рєзнєвєднєсть влєсти обрєзєт єеркєвє и т.д.). Бєлєє тєго, єсновнєй тєндєнцєєй (кєк и в пєрєод антєчнєстє) явлєтєя усєлєнє єнтрєлєзєцєє полєтєчєскєй влєстє.

Госудєрствє госпєдствєєт нєд всемє єсновнємє вєдємє жєзнєдєєтєлєннєстє общєствє. Єно вєстєпєєт в кєчєствє глєвє єгрємнєй общєнєнє и увєковєчєвєєт єстєствєннє слєжєвєшєєє соцєєлєнєє свєзє и дєєстєнцєє мєждє нємє.

Єдєєлєгєчєскєм срєдствєм вєрєжєнєя и зєкрєплєнєя єтнєшєнєй лєчнєй зєвєсємєстє в умєвєях зєпєднєєрєпєєскєм срєднєвєковєє явлєтєя кєтєлєцєзм, кєтєрєй нє рєссчєтєн нє дєухєвнєу сємєєстєєлєтєєлєннєстє рєдєвєго мєрєєнєнє. В соєтвєстєвєє с кєтєлєчєскєй дєкєтрєнєй спєсєннєсть єелєвєкє єбєсєчєвєєтєя ужє тєм, что єн прєобщєн к єеркєвнєм обрєєдєм, что вєє єго жєзнє – єт рєждєнєя дє ємєртє – вєдємє дєухєвнєм пєєстєрєм, вєпєлнєєє єрєлє рєсєрєднєкє мєждє єелєвєкєм и бєгом. Пємємє єтєго, “дєухєвнє блєгополєчєє” єбєсєчєвєєтєє “дєбєрєє дєлє” и рєвєлєннєє (пє рєвєлєм) жєзнє.¹

Срєднєвєковєє тєп мєрєєтнєшєнєя, в рємєкєх кєтєрєго єелєвєк вєстєпєєт зєвєсємєй, пєсєєвнєй стєрєнєй, фєрмєрєєтєя и пєд влєєнєєм хєдєжєствєннєй лєтєрєтєрє (жєтєєєскєй и нрєвєучєтєлєннєй лєтєрєтєрє, рємєнє, пєєзєє и др.). Срєднєвєковєє рємєн, прєшєдшєє єз пєзднєй антєчнєстє, “мєхєнєчєскє” пєвєствєєт єт стрєнствєєх єрєєвє, в єх дєєєтєвєєх и пєстєпєкєх єщє єтсєствєєт рєєлєвнєє лєгєкє, нєд лєдєєм дєвєлєєт слєчєєннєстє, нєдумєннєє “прєкєлєчєнєя”. Єелєвєк нє явлєтєя сєбєєкєтєм єкєтєєвнєго дєєєтєєвєє. Єго жєзнє пєлнєстєє єрєдєлєтєя “бєжєствєннєє” вєлєє, сєдєбєєй. Рємєн нє сєдєржєт єндрєєвєдєєлєвнєх хєрєкєтєрє, єрєєнє нєдєлєнєє мєхєнєчєскєм нєбєрєм илє пєлєжєтєлєвнєх, илє єтрєєчєтєлєвнєх кєчєствє и внєшнєх єерт. Єнє кєк бє нєпєдвєжнєє, нє

¹ Кєсєрєвє Л.М. Соцєєкєлєтєрєннєє гєнєзєє нєкєє нєвєєє врємєнє. – М., 1989. – С.16.

изменны, несмотря на жизненные перипетии, над ними довлеют внешние силы. “Атомистический” взгляд на человека и его место в мире, являющийся господствующим в сознании средневековья, как и в сознании античности, зримо проявляется также в графике, точнее говоря, в “сословных портретах” исторических личностей. Это находит подтверждение и в архитектуре, в частности, в романском стиле, который используют при сооружении церквей и монастырских комплексов, замков и крепостей, располагающихся обычно на возвышенных местах, господствующих над близлежащей местностью.

Этот стиль отличается суровостью. В сочетании со скульптурами и росписями религиозного содержания, выполненными в устрашающей форме, он создает впечатление могущества и силы божества, слабости и незащищенности человека.¹

Данный тип мироотношения с необходимостью накладывает отпечаток на модель обучающего процесса, для которой, как и в условиях античности, характерно то, что человек выступает не более чем объектом, пассивной стороной образования. Основным принципом образования является механическое подражание слову, звуку, механическое заучивание наизусть текста.

Общей особенностью для средневековой школы выступает то, что средства обучения определяются в основном содержанием образования без учета возрастных особенностей учащихся. Средневековая школа прямо исходит из представления, что ребенок – это маленький взрослый, которому не присущи какие бы то ни было особенности психики, поэтому учебное познание опирается только на одну особенность познавательной деятельности детей – их богатую механическую память.

Внутренние уставы школы и особенно университетов жестко регламентируют учебный процесс, содержание и цели образования, подчиняют сознание и поведение учащихся общеобязательным нормам, призванным обуздать и дисциплинировать их нрав, обеспечить строгую регуляцию взаимоотношений учащихся друг с другом и с преподавателями. Типичными и показательными в этом отношении являются “Правила Нисибийской Академии” (или “Устав”), которые регламентируют порядок чтения книг Биб-

¹ Кириллин В.А. Страницы истории науки и техники. - С.61.

лии, функциональные обязанности преподавателей и различных административных лиц, нормы поведения учащихся и являются для них строго обязательными. Устав определяет местожителство учащихся, их ежедневное поведение, одежду, прическу, запрещает посещение трактиров, коллективное чтение книг и многое другое. Он предусматривает многоступенчатую систему санкций за девиантное поведение (публичное телесное наказание, исключение из учебного заведения, изгнание из города).

Регламентация учебного процесса особенно усиливается с середины XIII в., когда в университетах Европы вводится система оплаты труда преподавателей при помощи церковных бенефициев или жалования, выдаваемого светской властью. Регламентируется и контролируется все и вся. Например, Устав Болонского университета определяет число студентов, их представительство от конкретных землячеств, объем часов занятий по анатомированию трупов и т.д.

Жестко регламентируются и порядок лекций, к примеру, по римскому праву в Оксфордском университете: прежде чем перейти к текстам, необходимо дать краткое изложение каждой главы, четко изложить содержание каждого закона, записать текст и сделать к нему замечания и т.д. В 1215 г. постановление папского легата регламентирует поведение преподавателей Парижского университета: оно запрещает читать лекции по свободным искусствам лицам, не достигшим 21 года. Для получения права на преподавание необходимо сдать экзамен, сдавшие экзамен должны читать ординарные лекции по утрам по логике, в праздничные дни нельзя читать никаких лекций, кроме философии и риторики. Это же постановление запрещает магистрам иметь больше одной мантии черного цвета и опускающейся до пят, носить под мантией туфли с отделкой. Более того, строго определяется порядок процессий в публичных местах: первым должен идти ректор, за ним следуют магистры теологии, доктора канонического права, затем декан факультета искусств, за ним лиценциаты теологии, канонического права, гражданского права, медицины, то есть лица, получившие право преподавать после сдачи соответствующего экзамена, затем должны идти бакалавры теологии, получившие Библию и право ее толковать, но обязательно достигшие 25 лет, далее следуют лиценциаты искусств, бакалавры других факультетов.

Результатом такого рода дисциплинирующих, уставных постановлений является дальнейшее формирование и укрепление авторитарной модели обучения, регламентирующей всю жизнь школ и университетов до мелочей, пронизывающей своими ограничениями и запретами, установленными правилами жизнь преподавателей и учащихся. Ее целью является выработка в каждом учащемся повиновения и послушания после долгих лет учения. Это является идеалом и нормой всей системы средневекового образования.¹

Основными формами обучения являются лекции и диспуты. Лекции (буквально – чтение) состоят в чтении преподавателем (магистром) предписанных авторов и пояснений текстов соответствующими комментариями. На факультете искусств, например, большую часть читаемого материала составляют произведения Аристотеля, на факультете теологии нормой является чтение священного Писания и “Сентенций” Петра Ломбардского. Конспекты комментариев к предписанным сочинениям, составленные магистрами, являются одной из наиболее распространенных форм средневековых трактатов.

Магистр на лекциях часто не читает сам весь комментируемый текст, поручая чтение кому-либо из студентов, а останавливается лишь на обсуждении отдельных разделов. Постепенно комментарии становятся все более отрывочными и сводятся просто к ряду “вопросов”, представляющих собой второй тип распространенных средневековых сочинений (трактатов), со временем ставших все более предпочтительными.

Основным способом закрепления освоенного знания и упражнения в искусстве его применения являются диспуты. Однако дискутирующее сознание средневековой эпохи может проявить свою автономность и активность лишь в рамках интерпретации и комментирования различных авторитетов, что обусловлено герменевтической природой средневекового образования. Диспуты средневековья – это, скорее всего, псевдодиспуты. Они организуются как ответы на вопросы, задаваемые учителем ученику. Исходной посылкой дискутирующего сознания в средние века является посылка, что истина уже обнаружена, она представлена в священном писании, причем истина единая, только лишь различным образом истолковываемая.

¹ Степашко Л.А. *Философия и история образования.* – М., 2003. – С. 55.

Как указывает Гильберт из Турне, “мы никогда не ищем истину, ибо мы довольствуемся тем, что уже найдено. Истина открыта всем, поскольку ею уже обладали, причем обладали целиком и полностью”.¹

Со временем в диспутах увеличивается число вопросов, да-
леких от какого-либо научного содержания. Диспуты проводятся
ради диспутов. По воспоминаниям одного французского путеше-
ственника, посетившего средневековый Парижский университет,
бакалавры “диспутируют беспристанно, диспутируют до обеда, во
время обеда, диспутируют публично и в уединении, диспутируют
во всяком месте и во всякое время”.² Можно напомнить оценку
средневековых диспутов, данную Эразмом Роттердамским: маги-
стры и бакалавры “то и дело заводят друг с другом ожесточенные
споры из-за выеденного яйца и в жару словопрений по большей
части упускают из виду истину”.³

Модель обучающего процесса, определяемая спецификой стиля
мышления и особенностями средневекового мироотношения, не
способствуют развитию индивидуальности. Она формирует у уча-
щихся послушание, смирение, полное подчинение авторитету. Все
обучение покоится на слепом подчинении священному писанию и
его толкованию учителем. “Учитель сказал” – такова была форму-
ла обучения, не допускавшая никаких изысканий и творчества со
стороны ученика. Обучение представляет собой не что иное, как
зубрежку канонических (допущенных церковью) учебников. Вос-
питанию послушания и смирения способствует царящая в учеб-
ных заведениях суровая дисциплина.

Розги, палки и другие орудия труда телесных наказаний – не-
пременная принадлежность каждой школы. Порой дело доходит
даже до увечий. Один из правозвестников реформации, педагог
Агрикола, говорит, что средневековая школа “подобна темнице:
это удары, слезы, вопли без конца”.⁴ Выражение “находиться

¹ Цит. по: Соловьев М.М. Школа и просвещение при Карле Великом // Сред-
ние века в очерках и рассказах. Ч. I / Под ред. П.И. Васютинского, А.К. Дживе-
легова, В.Н. Перцева и К.В. Сивкова. - М., 1917. - С. 38.

² Суворов М.М. Средневековые университеты. - М., 1898. - С. 207.

³ Роттердамский Э. Похвала глупости. - М., 1960. - С.68-69.

⁴ Золотарев С.А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. - Во-
логда, 1922. - С. 17.

в учении” и “ходить под розгой” для средневековья являются синонимами.

В условиях позднего средневековья под влиянием активизации общественной жизни Западной Европы, вызванной экономическим подъемом, усложнением товарно-денежных отношений, ростом крупных городов, появлением новой социальной силы – бюргерства, смещается акцент в идеале личности.¹ На смену аскетическому идеалу приходит предприимчивый горожанин, стремящийся вырваться из-под мелочной опеки, действовать самостоятельно, руководствуясь своими личными интересами. Начинает формироваться представление о человеке как неповторимой личности и активном субъекте действия. Эта тенденция, проявляющая себя в условиях средневековья еще непоследовательно и противоречиво находит отражение, в частности, в литературе, официальной и неофициальной, ориентированной на “народное сознание”: в рассказах о чудесах, видениях, снах. В ней содержится мысль о возможности изменения человека, хотя и под влиянием сверхъестественных сил (видений, чудес “исцеления” и т.д.).

Более ярко эта тенденция отражается в условиях позднего средневековья в философской традиции, в рамках которой формируются два течения – реализм и номинализм, между которыми идут ожесточенные споры. Сторонники реализма, которых возглавляет Ансельм Кентерберийский, утверждает, что общие понятия (универсалии) существуют самостоятельно и предшествуют существованию единичных вещей. Представители номинализма, отстаивая противоположную позицию, считают, что действительным объективным существованием обладают только единичные вещи, а общие понятия – лишь имена. Расцелин, стоящий во главе номиналистов, занимает крайнюю номиналистическую позицию, объявив общие понятия “звуками голоса”. Значительно более умеренным номиналистом является Пьер Абеляр, полагающий, что общие понятия имеют объективное существование как производные человеческого ума. Его умеренный номинализм получает название концептуализма и оказывается чрезвычайно жизнеспособной философской традицией. “Историческая заслуга Абеляра

¹ Соловьев Э.Ю. Прошлое толкует нас (очерки по истории философии и культуры). - М., 1991. - С. 56-60.

в истории западноевропейской философии средневековья, – пишет В.В. Соколов, – состоит в том, что он, ориентируясь на Аристотеля, выделил сферу чувственного познания, отличая его от познания собственно умственного, интеллектуального. При этом в качестве номиналиста Абельяр подчеркнул, что человеческое знание есть знание о единичных вещах, которым только и принадлежит реальное существование. Именно в процессе чувственного познания и возникают универсалии, общие понятия, выражаемые в словах, имеющих определенное значение, тот или иной смысл”.¹ Концептуализм является той философской основой, которая сделала возможным поворот к бытию единичных вещей, к признанию существования отдельного индивида, к самоидентификации личности. Благодаря номинализму смещается акцент в соотношении общего и отдельного в пользу отдельного. Отдельное приобретает статус первичного, а общее, универсальное бытие ставится в зависимость от первичного, становится производным от него. Вильям Оккам утверждает, что Бог творит не общим, а индивидуальным образом. Подлинны, следовательно, только индивидуальные вещи, а понятия (универсалии) – продукт нашего ума, они опираются не на онтологическую подлинность общего, а наподобие индивидуальных вещей. Номинализм определяет общую направленность культурного развития на принципиально новой основе в форме оппозиции: абстрактное – конкретное с акцентом на конкретное, отдельное.

В результате в условиях позднего средневековья утрачивает свою привлекательность и притягательность традиционная средневековая добродетель – созерцательность. Нравственным образом становится “точный как часы” энергичный горожанин. Как подчеркивает Г.Ф. Сунягин, высшим достижением средневекового города, “суммирующим в себе все его социокультурные новации, стал новый человек, принципиально иначе программирующий свою деятельность и осмысляющий окружающий его мир... На смену человеку, понимаемому как простая последовательность поступков, которые интерпретируются в соответствии с определенным социальным статусом по принципу достойно-недостойно, приходит человек, интегрирующий свои поступки в сознательно

¹ Соколов В.В. Средневековая философия. - М., 1979. - С.164.

создаваемом идеальном образе и оценивающий их, прежде всего, по тому, сколь последовательно и совершенно они выстраиваются. Так были заложены основы того, что уже можно назвать “индивидуальным характером”.¹

Потребность в подготовке грамотного, инициативного молодого поколения горожан вызывает к жизни новый, самый передовой тип школы того времени – городские бюргерские школы, выросшие из цеховых и гильдейских школ. Программу в них составляют чтение и письмо на родном языке, счет, религия и ремесло. При поддержке городского самоуправления эти школы завоевывают право на существование и дальнейшее развитие. К XV в. городские школы уже имеются во всех значительных городах Западной Европы. Они ориентируются на профессиональное ремесленное обучение.

Поворот к практике намечается и в университетах. Пьер Дюбуа впервые предлагает дополнить теоретические университетские курсы практическими занятиями. Студентам медицинского факультета предлагается укрепить, апробировать, пополнить свои знания, проработав в аптеках, студентам-теологам рекомендуется проповедническая деятельность. Тем самым закладываются основы будущего принципа связи обучения с жизнью.

Характеризуя изменения, происшедшие в условиях позднего средневековья, современный французский историк Ж. Гофф обращает внимание, во-первых, на то, что новация – доселе подозрительная и осуждаемая – перестает быть таковой, оценивается позитивно и даже обретает знак благородства. Во-вторых, усиливается обмирщение культуры. В-третьих, торжествует грамотность и знание, в городах распространяется начальное образование для мирян. В-четвертых, университетское образование порывает с ученическим штудированием божественной мудрости, фундамент которой связан лишь с небесами, и обращается к знанию, создаваемому человеком на основе исследования и науки. В-пятых, на смену презрения к телу приходит признание его формой всякого одухотворенного существа, красота тела начинает возвещать красоту души. В-шестых, труд из отрицательной ценности (нака-

¹ Сунягин Г.Ф. О некоторых предпосылках культуры Возрождения // Вопросы философии. - 1985. - № 7. - С. 103-104.

зания) трансформируется в позитивную - участие в созидательных деяниях, угодных Богу.¹

В XIII в. резко обозначается тенденция обмирщения образования, школьное дело постепенно выделяется в самостоятельную отрасль, складывается трехступенчатая система образования: начальная школа (церковные, городские школы, школы религиозных сект), школы второй ступени (некоторые городские, монастырские, соборные школы, первые колледжи, факультеты “искусств” университетов), высшая школа (“старшие” факультеты университетов – теологический, юридический, медицинский, “высшие” юридические и медицинские школы). Зарождается университетское и систематическое школьное законодательство. В содержании обучения смещаются акценты: в триумфе вместо грамматики на первое место выдвигается изучение логики. В это же время сильнее заявляет о себе эмпирическая тенденция, проявляющаяся в усилении внимания к занятиям естественнонаучного цикла. Это находит отражение, в частности в деятельности Шартрской философской школы, представителями которой (Бернар Шартрский, Жильбер де ля Порре, Теодорик Тьерри, Иоанн Солсберийский, Алан Милльский и др.) создается совершенно новая концепция природы, отвергающая объяснение мира, основывающееся исключительно на чудотворной воле бога, и требующая признания за природой ее “собственного содержания”. Новое понимание природы, с одной стороны, говорит об отходе от ее аллегорического и символического истолкования, а, с другой стороны, свидетельствует об открытии ценности земной реальности, что способствует изменению характера познавательного отношения человека к миру.

Идейным источником нового взгляда на природу у представителей Шартрской школы служат введенные в XII – XIII вв. в научный оборот естественнонаучные, математические и астрономические произведения античной и арабо-исламской науки. Особое место в этом ряду занимают работы Аристотеля. До XII в. единственными сочинениями этого древнегреческого философа, известными латинскому Западу, были “Категории” и “Гер-

¹ Ле Гофф Ж. С небес на Землю (Перемена в системе ценностных ориентаций на христианском Западе XII – XIII вв.): Пер. с фр. // Одиссей. Человек в истории. - М., 1991. - С. 27-43.

меневтика” в переводе Боэция. К середине XII в. только в Толедо с арабского переводятся “Вторая аналитика” с комментариями Фемистия, “Физика”, “О небе”, “О возникновении и уничтожении”, I – III книги “Метеорологики”. Практически параллельно работы Аристотеля переводятся в Европе и непосредственно с греческого. В XIII в. произведения Аристотеля предстанут перед Западной Европой почти в полном объеме. Успех аристотелизма объясняется тем обстоятельством, что патристическая и августианская традиции не содержат в себе целостного и разработанного учения о космическом порядке, о законах и причинах, способных объяснить явления природы. В таких условиях произведения Аристотеля представляют собой окончательное “научное” объяснение физического универсума.

Несмотря на усилия церкви, направленные на сдерживание процесса распространения аристотелизма (в 1210 г. в Париже запрещается чтение и использование для обучения натурфилософских произведений Аристотеля, в 1215 г. папский легат распространяет этот запрет на метафизику), произведения Аристотеля включаются в учебные программы факультета свободных искусств Парижского университета, в 1231 г. Рим отдает распоряжение о создании комиссии теологов, призванной подвергнуть аристотелизм чистке. Церковь в XIV в. уже обязывает кандидатов на степень магистра искусств знать труды Аристотеля, которые прежде она запрещала. Аристотелизм проникает и в программы теологического факультета. Эта же тенденция наблюдается и в отношении образовательной деятельности нищенствующих орденов, все члены которых в XIII в. начинают получать знания в области физиологии, медицины, других естественнонаучных дисциплин.

Кроме того, в этот период в образовании как социальном институте происходят и другие существенные изменения. Как отмечает М.М. Боришанская, “в XIII в. идет активный процесс внедрения в Западной Европе арабской системы исчисления, значительно облегчавшей счет... Родной национальный язык потеснил латынь и в сфере образования. Зрелая схоластика наложила отпечаток на методику обучения, все более апеллирующую теперь не столько к памяти, сколько к разуму ученика. Во весь рост встали задачи активизации логического мышления, предоставления все же боль-

шей самостоятельности учащимся, не отменяя привычной ссылки на авторитеты и комментаторского характера знания”.¹

Итак, в условиях средневековья образование как социальный институт развивается вне производства и науки и находится под мощным влиянием религии. Содержание образования сакрально, ненаучно. В нем нет места физическому, трудовому обучению, практической направленности образования. Оно подчинено формированию внутреннего мира личности, что отражает идеал средневекового человека, в качестве которого выступает монах, святой, отрешившийся от земных благ и приблизившийся к богу. Это предопределяет приоритет в содержании образования гуманитарной составляющей.

Всесилие государства, жестко закрепляющего сословные отношения, а также своеобразие религиозного, философского, художественного осмысления сущности человека и его места в мире формируют в условиях западноевропейского средневековья авторитарную модель обучения, основанную на подавлении активности личности, на воспитании в ней покорности, послушания, на слепом подчинении священному писанию и его толкованию учителем.

В условиях позднего средневековья, когда под влиянием социокультурных факторов намечается переход к идеалу предпринимчивого горожанина, изменяется структура образования как социального института за счет появления городских бюргерских школ, содержание образования в них приобретает практическую, профессиональную направленность. Поворот к практике намечается и в университетах. В них образование все более порывает с божественной мудростью и постепенно наполняется естественнаучным компонентом.

¹ Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль. Вып. I. - Ч. I. - М., 1989. - С. 120-121.

Раздел 3.

Развитие образования в условиях становления и развёртывания индустриальной цивилизации.

§ 1. Содержание образования и методы обучения в эпоху Возрождения

Индустриальная цивилизация начинает свое становление в эпоху Возрождения, охватившей период XIV – XVI веков в развитии европейских государств. Возрождение появляется вначале в Италии, где в рамках философии возрождается жизнерадостный платоновский взгляд на мир. Затем оно распространяется во Франции, в Германии и Англии.

В разных европейских странах Возрождение протекает неодинаково. Если в Италии оно длится три столетия, то в Англии оно “с торопливостью сдвинуло все – в государстве, обществе, умах – и было по своей решительности, напряженности и краткости особенно похоже на революционный переворот”.¹ Временем Шекспира отмечается конец эпохи Возрождения и начало нового времени.

Возрождение – это переломная эпоха в развитии европейских стран, заложившая фундамент индустриальной цивилизации, подорвавшая устои средневекового деспотизма, создавшая условия для перехода от доиндустриального к индустриальному типу цивилизации. Это эпоха, сформировавшая в Европе крупные национальные государства, лишившая церковь ее господствующего положения в обществе, создавшая предпосылки для интенсивного развития наук о природе, вызвавшая высочайшее развитие искусства. По меткому выражению Е. Богата, Возрождение – это более чем название эпохи. Это постоянный творческий импульс человечества.²

¹ Урнов М.В., Урнов Д.М. Шекспир. Его герои и его враги. - М., 1994. - С. 25.

² Богат Е. Избранное. - М., 1985. - С. 243.

Под влиянием структурных сдвигов, происшедших в развитии западной цивилизации, начинает стремительно развиваться и образование. Мыслители Возрождения ставят много новых для образования проблем. Они осмысливают роль и значение светских дисциплин, рассматривают функции учителя в учебно-воспитательном процессе, его взаимоотношения с учениками, а главное – всесторонне изучают человека в целях его успешного обучения и воспитания.

В эпоху Возрождения вплоть до XVI в. образование по-прежнему содержанию в основном остается гуманитарным. Прежде всего, это обусловлено тем, что в этот период техническую базу производства составляет мануфактура, которая еще не являет собой машинное производство и потому не вносит коренного изменения в уровень технологического развития, не требует приложения науки для своего совершенствования. Мануфактура представлена ремесленным, ручным характером труда. Ее технический базис по-прежнему составляют ремесло и ручная примитивная техника. Успех производства в мануфактуре зависит от индивидуальных качеств самого рабочего, его способностей и умения обращаться со своими ручными инструментами. Она еще не представляет большие возможности для организации производства на более или менее широкой научно-технической основе.

Наука же в это время продолжает сохранять мировоззренческую ориентацию и носит в целом теоретический, созерцательный характер. В этих условиях производство еще не испытывает потребности в образовании. Оно развивается на основе элементарных представлений о свойствах материалов и многолетнего опыта накопленных эмпирических рецептов по использованию этих свойств в практических целях.

Глубочайшее влияние на превалирование гуманитарного компонента в содержании образования в этот период оказывают, несомненно, и идеи гуманизма. В условиях Возрождения, когда вся культура, основанная на гуманизме, обращается к человеку, целью образования становится формирование гуманистической личности, т.е. воспитание человека, который бы воплощал в себе гуманистические идеалы.

Представление о гуманистической личности включает в себя: достижение высокой образованности и нравственности, гражданской

активности и стремление к добродетельным поступкам. Эта цель во многом определяет содержание образования в эпоху Возрождения. Франческо Петрарка, являющийся подлинным родоначальником гуманизма, связывает подъем культуры после “тысячелетнего варварства” с переориентацией знания на преимущественное развитие гуманитарных дисциплин. Для него гуманитарное по своему содержанию знание уже не заключается в форму традиционных “семи свободных искусств”: “одни составляют правила для слов, другие восхищенно разглядывают словесные завитушки и блестки, третьи выстраивают выводы из посылок, а то еще опять-таки одни исчисляют числа, другие сочетают числа со звуками, третьи меряют землю, четвертые только и смотрят на небо и звезды”.¹

Его вообще не интересуют дисциплины квадрия. Гуманитарный же цикл дисциплин – тривиум – он воспринимает не совсем традиционно: грамматику и диалектику он считает начальными этапами обучения, более всего ценит риторику.

Для Петрарки первостепенное значение приобретают не дисциплины традиционной схоластической учености, а совершенно другие, не обладавшие в средневековой схоластической системе образования статусом самостоятельности. К ним он относит нравственную философию (этику), поэзию, историю. Именно эти науки, а также риторика, по его мнению, обладают значительным нравственным содержанием и способностью в силу этого морально воздействовать на человека.²

Равно как и Петрарка, отходят от традиционной системы семи “сводных искусств” и другие гуманисты, в частности Верджерио, который, несмотря на то, что в образовательном процессе он оставляет определенное место отдельным негуманитарным областям знания, все же на первое место ставит гуманитарные дисциплины и среди них: моральную философию, историю и риторику. Эти дисциплины Верджерио называет гражданскими и особо подчеркивает их воспитательную функцию, их значение в формировании человека-гражданина.

¹ Петрарка Ф. Эстетические фрагменты. - М., 1982. - С. 116.

² Ревякина Н.В. Франческо Петрарка и гуманистическая педагогика // Возрождение: культура, образование, общественная мысль / Отв. ред. Н.В. Ревякина. - Иваново, 1985. - С. 12-14.

Философия, которая рассматривается гуманистом исключительно в моральном плане и представляется как широко трактуемая этика, стоит над всеми другими дисциплинами и наполняет их нравственным смыслом. Как и для других гуманистов, этика для Верджирио – “наука жизни”, ведущая дисциплина в системе образования и воспитания.

Она заключает в себе предписания, чему можно следовать в жизни и чего необходимо избегать, она рассуждает о назначении людей в обществе и в мире в целом. Гуманист считает философию свободной наукой. Ее изучение делает людей свободными. По всей видимости, это освобождение надо понимать как обретение посредством философии внутренней свободы, благодаря которой человек становится личностью, то есть приобретает самоценность и достоинство, составляющие его главное достояние и ценные неизмеримо выше родовитости и богатства.

История, являющаяся второй гражданской дисциплиной, также имеет большую пользу: она на конкретных примерах показывает, чему следовать в жизни и чего избегать, она дает разумные советы и увеличивает жизненный опыт. Знание истории, по мысли гуманиста, необходимо всем людям, но особенно тем, кто находится на государственной службе.

Столь же необходимо и важно и красноречие, дающее возможность людям веско и красиво говорить. В этой дисциплине Верджирио подчеркивает прежде всего важность содержания, поэтому для красноречия большое значение имеет история, дающая примеры, которые воздействуют на людей сильнее, чем любое рассуждение.

Грамматика и логика рассматриваются Верджирио как подсобные по отношению к другим дисциплинам. Грамматика представляет собой прочную основу любой дисциплины, она необходима каждому человеку.

При этом изучение греческого языка не рассматривается гуманистом как самоцель: его знание необходимо для изучения греческой философии, истории, красноречия. Аналогично отношение Верджирио и к логике, определяемой им как “искусство спора”, “учение о познании”, которое “открывает путь к любому виду наук”.

Витторио да Фельтре, возглавляющий гуманистическую школу в Мантуе (“Школа Радости”), хотя и говорит о необходимости

полного комплекса семи свободных искусств, считая, что знания многих наук, энциклопедичность – необходимое качество образованного человека, все же и для него ведущим является гуманитарный цикл, в который входят все те предметы, которые влияют на формирование личности. Понимание знания как средства совершенствования человека неизбежно выдвигает на первый план гуманитарные науки, так как в отличие от естественных наук, они ведут не к познанию внешнего мира, а к познанию человеческого бытия и, следовательно, к его совершенствованию.¹

Гуманистические идеи развиваются и крепнут в братских школах Украины, среди которых наибольшую известность получили Киевская, Львовская, Луцкая.² Педагоги братских школ И. Вышенский, С. Зизаний, К. Ставровицкий, И. Борецкий, С. Полоцкий, И. Гизель и др. воспевают радость человеческого бытия, призывают к счастливой жизни человека на земле, к воспитанию у детей любви и стремления к учению. Содержание предметов, которые изучались в братских школах, учебный и воспитательный процесс были проникнуты в значительной мере гуманистическими идеями. Эти школы имели почти исключительно гуманитарное направление. Преподавание предметов “квадриа” было поставлено в братских школах слабо (за исключением музыки). Об этом свидетельствует, например, содержание обучения в Львовской братской школе, которое схематично можно представить следующим образом:³

а) начальное обучение

- чтение (распознавание букв и их складывание, объяснение читаемого, рассуждения и понимание)
- письмо
- изучение грамматики

¹ Брагина Л.И. Итальянский гуманизм. - М., 1977. - С.102.

² Микиталь В. Давньоукраїнські студенти і професори. - К., 1994. - С. 49-70; Чернов Ю. Братські школи України XVI – XVII століття як унікальне явище народної творчості в системній організації педагогічного процесу // Шлях освіти. – 2001, № 1. – С. 40 – 44; Левківський М.В., Микитюк О.М. Історія педагогіки. – Х., 2002. – С. 110 – 114.

³ Митюрлов Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI – XVII вв. - Киев, 1968. - С. 137.

- изучение счета
- изучение церковного порядка и пения

б) среднее обучение

<i>предметы</i>	<i>языки</i>
- грамматика	- славянский
- риторика	- украинский (“простой”)
- диалектика	- греческий
- музыка	- латинский
	- польский

Что же касается дисциплин “квадриа”, то, в уставе Львовской школы (равно как и в уставах других школ) лишь упоминается, что в субботу учащиеся должны повторять все, чему учились в течение недели, “и учиться мають пасхами и лунного течения и личбы и рахования” (т.е. астрономии, счету и вычислению). В школах преподавались только лишь первоначальные сведения по арифметике в той степени, в какой это было нужно для торгово-промышленных операций ремесленников и торговцев, и некоторые элементарные знания из астрономии, необходимые для вычисления пасхалий. Геометрия же (под которой тогда подразумевалась, главным образом, география) в уставе даже не упоминается.¹

Среди гуманитарных предметов главное место отводилось изучению грамматики, которая считалась царицей наук. Как отмечается в обращении к “Учению любителей”, “грамматика – первый ключ, отверзающий для разумения писания, она лестница, по которой трудолюбивые достигают диалектики, риторики, музыки, арифметики, геометрии, астрономии и завершают обучение богословием”.² В соответствии с изучаемыми языками в братских школах преподавались грамматика греческого, славянского, латинского и польского языков. Значительное внимание в братских школах Украины уделялось преподаванию риторики, поскольку она играла в то время большую роль в идейной борьбе против полонизации и окатоличения, в полемике с иезуитами и униатами в церковной проповеди в православных храмах. Большое значение придавалось

¹ Медынский Е.Н. Братские школы Украины и Белоруссии в XVI – XVII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией. - М., 1954. - С. 64.

² Митюров Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI – XVII вв. - С. 145.

курсу политики. От учащихся требовали составления виршей на каждый церковный праздник, на каждое крупное событие. В братских школах преподавалась и диалектика с целью обучения учащихся умению оперировать понятиями в полемических спорах.

В эпоху Возрождения под влиянием гуманистических идей значительно снижается роль церкви в формировании содержания образования. Понятно, что религия не исчезает из школы полностью. Даже наиболее видные педагоги-гуманисты отводят религии определенное место в школе, но все же это уже не то исключительное господство религии, какое было в средние века. Гуманизм, поставив в центр мироздания человека, а не бога, знание, а не веру с самого начала содержал в себе начало отрицания религии. Другое дело (и это вполне объяснимо), что не все гуманисты и отнюдь не сразу осознали эту противоположность, далеко не всем хватило смелости и последовательности суждений, чтобы сделать выводы, которые с необходимостью вытекали из этой противоположности.

Но при всех непоследовательностях гуманизм непримиримо отбрасывает спиритуализм и строит систему образования на светских принципах. Это обнаруживается уже в творчестве Петрарки, Боккаччо и др. В их работах звучат земные, языческие мотивы, подрывается система нравственных ценностей религии и утверждается система принципиально иных, гуманистических ценностей.

Лоренцо Валла, например, единственным хозяином человеческой жизни объявляет разум. По его мнению, жизнь человека согласуется лишь с его собственной природой. Его религия – это религия разума. В философии рационализма Валлы нет места нравственным принципам официального христианства и католической церкви, которой надлежало проводить эти принципы в жизнь. Он отбрасывает христианский принцип общения с Богом в качестве конечной цели человека, выводит Бога за круг человеческой морали, сохраняя за ним только функцию создателя благ.

К концу XVI в. для большинства гуманистов Возрождения характерен уже полный религиозный индифферентизм. Франческо Гвиччардини и Николло Макиавелли – наиболее выразительные и прогрессивные мыслители того времени – борются за очищение Италии от папства как политического института, лишённого разумных основ. Гвиччардини пишет: “Три вещи хотел бы я видеть

перед смертью...: хорошо устроенную республику в нашем городе; Италию, освобожденную от всех варваров, и мир, избавленный от тирании этих злодеев попов”.¹ Макиавелли видит в религии лишь орудие политической борьбы и могучее средство общественного воздействия на необразованную массу.

Отношение наиболее типичных мыслителей этого периода к религии сводится к тому, что религия мешают разуму, свершению благородных дел. Эти идеи, несомненно, дали толчок тому, что в эпоху Возрождения меньше внимания начинает уделяться религиозному образованию, которое было в центре образовательных программ средневековья. Наставления религиозного характера отесняются на второй план, уходят в тень в общем контексте светского по духу образования. В это время интенсивно развиваются государственные школы, пробившие брешь в церковной монополии на образование.

В эпоху Возрождения неотъемлемым элементом содержания образования становится физическое воспитание, вопросы которого всесторонне обсуждаются в педагогических сочинениях Верджерио, Веджо, Пикколомини, Альберти, Пальмиери и др. Физическое воспитание на практике осуществляется в гуманистических школах, в частности в школах Витторино да Фельтре и Гуарино из Вероны.

В решении проблем физического воспитания гуманисты исходят из представлений о человеке как неразделимом единстве, охватывающем как его тело, так и душу. Человек существует до тех пор, пока имеет место духовно-телесное взаимодействие. Душа и тело, которые составляют человека, не просто механически соединяются друг с другом: человек становится результатом их единства и взаимодействия. Гуманисты отвергают дуалистическое противопоставление телесного и духовного в человеке, утверждая, что человеческая природа едина, а потому нельзя считать счастливым того, у кого страдает душа или тело. Они апеллируют к человеческой природе, восхваляя человеческое тело. Так, Петрарка в сочинении “О средствах против всякой судьбы” пишет, что тело человека

¹ Гвиччардини Ф. Соч. - М., 1934. - С. 181-182; см. также: Постников В.А. Франческо Гвиччардини о религии и церкви // Средневековый город. Вып. 9. - Саратов, 1989. - С. 97-107.

“имеет приятный вид, спокойный и устремленный ввысь взор... Только человеку мать-природа дала сферическую форму головы и небесный лик, дала взор и чело, отражающие тайны души”¹.

Физическое воспитание призвано формировать, развивать и совершенствовать тело. Но поскольку человек представляет собой телесно-духовное единство, составные части которого влияют друг на друга, постольку физическое воспитание, по мнению гуманистов, сказывается на состоянии его души. В этой связи содержание физического воспитания понимается значительно шире, чем просто воспитание тела.

Развивая и реализуя идеи физического воспитания, гуманисты опираются на богатейшую теорию и практику античного воспитания. Основанная на представлении о гармоничном развитии человека, идея телесного воспитания и её осуществление в древней школе (в виде гимнастики) является достоянием классической поры античности. В эллинистический и позднеантичный же период роль физического воспитания ослабевает, и оно перестает по существу входить в содержание образования. Гуманисты тем самым обращаются за поддержкой к классике. Они используют также идеи киников, опыт военной подготовки спартанских и римских юношей.

Мало что могли почерпнуть гуманисты в вопросах физического воспитания из педагогических идей средневекового общества. В практике средневековой школы (монастырской, епископской, городской) физическое воспитание отсутствует. Ведь в это время, как было показано во втором разделе, абсолютный приоритет отдается духовному началу. Забота о теле, его развитии и совершенствовании, не является предметом интереса средневековья. Только в практике рыцарского воспитания предполагается достижение телесной силы и крепости путем военных упражнений. Она, надо думать, накладывает отпечаток на воззрения гуманистов, особенно тех из них, которые посвящали свои сочинения государям.

Гуманистические сочинения не содержат разработанной системы физического воспитания. Тем не менее, из работ гуманистов со всей очевидностью следует, что наиболее распространенными средствами физического воспитания они считают физические уп-

¹ Стам С.М. Корифеи Возрождения. - Саратов, 1991. - С. 41.

ражнения (гимнастика) и связанное с ними закаливание. К важнейшим факторам хорошего физического воспитания они относят соответствующее питание и сон.

Идея физического воспитания высказывается уже в самом раннем педагогическом сочинении итальянского Возрождения – в трактате Верджерио “О добрых нравах и свободных науках” (1402 г.). Физическая подготовка связывается у Верджерио с военным обучением.

Помимо античного пятиборья он включает в физическое воспитание плавание, верховую езду, искусство сражаться на лошади, т.е. рыцарский военный опыт (эти идеи найдут своих преемников в лице других гуманистов). Одновременно с укреплением тела он советует приучать к стойкости и душу.

В 30-40-х годах XV в., когда гуманизм уже достиг значительных успехов в обосновании прав телесной природы человека и когда идея гармоничного развития в раннем гуманизме только зарождавшаяся, завоевывает прочные позиции и становится неоспоримой, взгляды на роль и значение физических упражнений в развитии личности становятся разнообразнее и глубже. Среди факторов, обуславливающих необходимость и важность физического воспитания, называются не только потребности гражданской жизни, защита родины, борьба с врагами, но и новые, которые раньше еще не отмечались. Так, Верджерио усматривает пользу гимнастики в двух отношениях: как отдых от науки и как упражнение в военном деле. Поскольку физические упражнения начинают рассматриваться как отдых от умственных занятий, то они становятся необходимыми для всех обучающихся. Верджерио предлагает отвести для гимнастики определенные часы. Польза гимнастики для научных занятий он видит в том, что она помогает устранить чувство отвращения, возникающее от непрерывности занятий, дает отдых от “тяжелых трудов”. Особую пользу физических упражнений он видит для детей: от них дети становятся бодрее и живее, их покидает печаль и уныние, уродующие их добрые природные качества.

Возрастание в гуманистической мысли ценности физического здоровья вообще обуславливает тот факт, что физические упражнения осознаются как необходимые просто для здоровья и телесной крепости безотносительно к военному делу, физическое развитие

не понимается как самоцель. Гуманисты считают, что физические упражнения не должны наносить ущерб общему развитию человека, которое предполагает соответствующее гуманистическим принципам умственное и нравственное образование и воспитание. В них необходимо знать меру. Упражнять детей надо ради крепкого здоровья, а не ради того, чтобы готовить из них атлетов, дети не должны падать от усталости и отвлекаться от занятий наукой из-за чрезмерного физического напряжения. Физическое воспитание, являющееся составной частью содержания гуманистического образования признано, по мысли гуманистов, подготовить мужественного гражданина, закаленного с детства и физически красивого.

Значительную долю в содержании гуманистического образования начинает занимать трудовое воспитание. В эпоху Возрождения наблюдается необычайный взлет прогрессивных идей о трудовом воспитании и профессиональной подготовке учащихся. Это диктуется расцветом городов, экономическими и социальными сдвигами, происшедшими в обществе и вызвавшими потребность в созидательном самоутверждении личности.

Гуманисты отвергают праздность и лень, прославляют труд как неперемное условие добродетели, а, значит, благородства. “Доблесть служит толчком к трудам, – пишет Петрарка, – ...для человека нет ничего естественней труда, человек рожден для него, как птица для полета и рыба для плавания”.¹ Николли с презрением отзываясь о людях, “снедаемых праздностью и не совершающих ничего, достойного похвалы”. Он признает только то благородство, в основе которого лежат “естественные, то есть личные свойства, труд, воздвигание добродетели”.² Монтеманьо самым недостойным качеством в человеке считает бездеятельность, лень. Никакое благосостояние не может “доставить славу бездельнику и лентяю”. Свой идеал гуманист видит в “жизни скромной, воздержанной, полной трудов”.³

При этом восхищение у гуманистов вызывает не только умственный, но и физический труд. Они проявляют живой интерес

¹ Петрарка Ф. Эстетические фрагменты. - М., 1982. - С.183.

² Цит. по: Стам С.М. Корифеи Возрождения. - С.58.

³ Там же.

к орудиям труда и дают высокую оценку их роли в культурном развитии человечества. К примеру, Джанотто Манетти видит в орудиях труда проявление остроты и проницательности человеческого ума, доказательство его почти божественной силы. Физический созидательный труд предстает у него не как наказание, а как творец благ и красоты. Благодаря труду человек совершенствует и украшает природу. Перечисляя ценнейшие достижения человечества, Манетти ставит ремесла в один ряд с науками и искусствами. Ему чуждо противопоставление умственного труда физическому, презрительное отношение к физическому труду. А Леон Баттиста Альберти, утверждающий, что “более всего в делах человеческих значат мудрость и трудолюбие”, всюду ищет общества простых ремесленников и старается научиться их мастерству. По свидетельству его современников, некоторыми видами ремесла он владел в совершенстве. Поэтому не случайно в эпоху Возрождения физический труд с самого начала органически входит в содержание образования.

Крупнейший гуманист-педагог Верджерио пишет, что “изнеженность расслабляет душу и тела людей, труд же укрепляет и закаляет”. Отдых необходим, но он должен служить плодотворному труду, и самые забавы должны быть такими, “которые совершенствуют трудолюбие и упражняют телесные силы”.¹ Таким образом, труд рассматривается как высшая нравственная ценность, как условие подлинной добродетели и благородства, следовательно, как необходимое средство воспитания человека.

В эпоху Возрождения ремесленники и купцы интенсивно включаются в процесс, начатый в позднем средневековье, по созданию широкой сети городских школ (магистратских, цеховых, гильдейских), где дети, наряду с изучением счета, грамоты, чтения и письма, учатся также ремеслу, обучение которому производится в мастерских, в которых подросткам передаются “мистерии” – тайны ремесла. Создание новых типов школ существенно приблизило образование к жизни, обусловило отход от схоластического обучения религиозным догмам.

В условиях позднего Возрождения (XVI в.) в содержании образования наблюдается серьезный сдвиг в сторону изучения естес-

¹ Цит. по: Стам С.М. Корифен Возрождения. - С. 59.

твенных наук, которые начинают включаться в программу общей подготовки. Это, несомненно, связано с развитием самих наук о природе, практическая потребность в которых для развития производства становится очевидной. В это время возникают совершенно новые отрасли промышленности и совершенствуются старые. Накапливается огромное количество фактов, требующих научного анализа и обобщения. Осознается необходимость практической приложимости естественных наук для развития производства.

Мощный толчок для развития естественных наук дают крупнейшие географические открытия, позволившие значительно полнее, чем раньше узнать планету. Географические открытия принесли с собой массу совершенно до этого неизвестного материала по метеорологии, зоологии, ботанике, физиологии человека, тем самым значительно расширив познание в области естественных наук. Изобретение Иоганном Гутенбергом (около 1445 г.) книгопечатания позволило сделать знания, приобретенные благодаря путешествиям, доступными широким кругам ученых. Впервые становится возможным систематический и широкий обмен научным опытом всех передовых стран того времени.

Развитию естествознания в это время способствуют и когнитивные изменения, происшедшие в самой науке. В частности, это связано с упрочением гелиоцентризма, отвергшего теологическую концептуализацию явлений действительности через оппозицию “небесного – мирского”, что сдерживало поступательное развитие познания.

Важнейший вклад в разработку гелиоцентрического учения вносит Н. Коперник. Своим сочинением “О круговращении небесных тел” (1543 г.) он подготавливает научные условия для возникновения нового взгляда на Вселенную, в корне отвергнув геоцентрическую систему Аристотеля-Птолемея, господствовавшую на протяжении всех средних веков.

Благодаря учению Коперника Земля оказалась включенной в число тех “небесных тел”, которым свойственно “круговое движение”. Тем самым было поставлено под сомнение утверждение антично-средневековой онтологии, базировавшейся на учении Аристотеля, об анизотропном и неоднородном пространстве, что позволяло формировать представления о пяти стихиях и на этой

основе противопоставлять “тленную” земную субстанцию, состоящую из четырех “элементов” стихий, небесной, нетленной, не знающей изменений, вечной “пятой сущности”, из которой состоят небесные сферы и тела. Коперник основывает свои взгляды на учении об однородном и изотропном (евклидовом) пространстве, все точки и направления движения в котором равноценны. Для него не существует каких-либо качественных онтологических различий между Небом и Землей. Земля рассматривается в качестве одного из небесных тел, не противостоит системе мироздания планетам и звездам, а образует с ним единую Вселенную.

Своим учением о гелиоцентрической системе мира Коперник указывает путь к раскрытию подлинных законов жизни природы, к формированию естествознания. Его открытия находят впоследствии подтверждение в трудах Тихо Браге, Иоганна Кеплера, Джорджано Бруно, Галилео Галилея.

Кроме того, в условиях позднего Возрождения начинает ликвидироваться разрыв между теоретическим и эмпирическим уровнем научного знания, что также значительно стимулировало развитие естествознания. В условиях доиндустриальной цивилизации, как это было показано в предыдущей главе, теоретические занятия составляют удел абстрактного интеллекта, а эмпирические (опытно-экспериментальные) занятия были предметом конкретного ремесла, что крайне затрудняло синтез эмпирического и теоретического уровней, а, следовательно, делало невозможным формирование науки в собственном смысле слова. Ученые, не занимаясь экспериментаторством по психологическим причинам (отсутствие престижности), тем самым обрекали себя на бесплодное схоластическое теоретизирование. Ремесленники, будучи далекими от вопросов теории по социальным соображениям (сословные барьеры), не могли выйти за пределы ползучего эмпиризма и беспросветного филистерского невежества.

В эпоху позднего Возрождения опыт провозглашается основой истинного знания. Например, Леонардо да Винчи решительно отвергает знание, полученное из откровения и из Священного писания, из ссылок на авторитеты схоластической науки, не опирающееся вследствие этого на непосредственное изучение природы. Знание, не основывающееся на ощущении и опыте, не может пре-

тендовать на какую-либо достоверность, которая является главнейшим признаком истинной науки. Достоверности и опытной обоснованности, разумной доказательности истинного научного знания противостоят, по его мнению, “путанные и лживые рассуждения”, в которых “споры всегда ведутся с великим криком и размахиванием рук”.¹

Обращение к опыту как источнику познания не является для Леонардо да Винчи декларацией. Он обращается к нему в своей постоянной и повседневной практике, поскольку опыт для него – средство постижения природных законов: “И хотя природа начинается с причины и кончается опытом, мы должны идти обратным путем, начиная (как я выше сказал) с опыта и с ним изыскивая причину”.²

Конечно, леонардовский эксперимент еще далек от тех принципов и правил, которые разрабатывает новое естествознание столетие спустя. Ему еще не присущи в полной мере строгость определений, точность измерений, нет соответствующих технических возможностей и условий, не разработана пока еще его логическая структура. Тем не менее, высказанные Леонардо да Винчи идеи об опыте как средстве постижения природных явлений вполне отвечали основным тенденциям развития научной мысли того времени и послужили предтечей экспериментального естествознания, отправным пунктом для синтеза эмпирической и теоретической деятельности, абстрактного знания и конкретного учения. Вслед за Леонардо да Винчи Мишель Монтень, Бернардино Телезио, Джорджано Бруно утверждают, что все науки исходят из непосредственного опыта, который придает основательность и достоверность познанию. Ими осознаются познавательные возможности эксперимента. Наука начинает приобретать практическую направленность.

В эпоху позднего Возрождения наука вступает в аналитическую, или дифференциальную стадию своего развития: начинается процесс массового отпочкования от ранее нерасчлененной или слабо расчлененной античной и средневековой науки отдельных

¹ Леонардо да Винчи. Избранные естественнонаучные произведения. - М., 1955. - С. 642.

² Там же. - С. 164.

научных дисциплин, каждая из которых начинает изучать выделенную и обособленную часть природы.¹ Этот прогрессивный процесс отвечает стадии анализа, стадии первоначального накопления наукой эмпирического материала, установления и собирания фактов. В данный период в истории естествознания наиболее полное развитие получает механика, оказывающая влияние на все остальные отрасли знания. В это время Галилей в сочинении “О движении весоных тел” формулирует понятие кинематики (скорости и ускорения), открывает закон инерции и сложения сил, высказывает идею об относительности движения, разрабатывает законы падения тел, движения маятника.

Голландский ученый Стевен уточняет законы статики и развивает инженерное искусство. Итальянец Тарталья занимается проблемами баллистики. Англичанин Уильям Гилберт описывает явления магнетизма и создает основы учения об электричестве. Торичелли изучает атмосферное давление и создает ртутный барометр. Изобретаются телескоп, микроскоп, гидрометр, совершенствуются компас, часы.

Осуществляется накопление знаний в математике, тригонометрии, аналитической геометрии, химии, биологии, ботанике, зоологии, геологии, минералогии. Существенные сдвиги происходят в области медицины.²

Отмеченные выше изменения, происходящие под влиянием внешних и внутренних факторов в области естественных наук, повлекли за собой существенную модификацию в содержании образования позднего Возрождения: оно пополнилось новыми, самостоятельными дисциплинами естественного цикла, в программы обучения были включены механика, география и другие предметы.

В эпоху Возрождения происходят глубочайшие изменения в осмыслении методов и принципов учебно-воспитательного процесса, в разработке гуманистической модели обучения, строящейся на уважении личности ученика, развитии навыков самостоятельного мышления, отказа от начетничества. Это обуславливается со-

¹ Науки в их взаимосвязи. История. Теория. Практика / Под ред. Б.М. Кедрова, А.П. Огурцова и др. - М., 1988. - С. 4-5.

² История средних веков // Брагина Л.М. и др. - Т. 2. - М., 1991. - С. 341-343.

вершающимся в культуре Возрождения радикальным поворотом к человеку: акцент мироотношения переносится с надмировой личности (Бога) на реального человека, отдельного индивида в его чисто человеческой осуществлённости.

Качества человека, присущие ему как неповторимому индивиду, качества в значительной степени завуалированные прежними отношениями и не востребованные прежним обществом как первоочередные и главные выходят на передний план человеческой жизнедеятельности и становятся решающими. “Теперь уже задача саморазвития себя как индивида, своих свойств и качеств оказывается для человека не вспомогательной целью, а главным направлением его жизненных усилий”.¹ Ориентацию эпохи Возрождения на человеческую индивидуальность очень тонко подмечает Э. Фромм. Он пишет: “В средневековье человек идентифицирован со своей общественной ролью в феодальной иерархии. Крестьянин не был бы человеком, который случайно стал крестьянином, а феодал не был бы человеком, который случайно стал феодалом, и чувство неизменности его сословной принадлежности, являлось существенной составной частью его самоотождествления. Когда впоследствии произошел распад феодальной системы, ощущение самоотождественности было основательно поколеблено, и перед человеком остро встал вопрос: “Кто я?” – или, точнее сказать: “Откуда я знаю, что я – это я?”²

Этот поворот в мироотношении, безусловно, связанный с гуманизмом в западноевропейской культуре и особенно ярко проявившийся в философии и искусстве, оказал существенное влияние на формирование гуманистической модели обучения в эпоху Возрождения.

Мыслители-гуманисты (Пико делла Мирандола, Дж. Манетти, М. Фичино, Дж. Нези и др.) утверждают, что человек является центром мироздания, отмечают его стремление к деятельности и свободе.

¹ Барулин В.С. Основы социально-философской антропологии. – М., 2002. – С. 210.

² Фромм Э. Пути из большого общества // Проблема человека в западной философии. – М., 1988. – С. 478.

М. Фичино пишет, обращаясь к человеку: “Мощь человека почти подобна божественной природе”. Человек подчиняет себе стихии, он как бы исполнитель воли богов на земле. Повелевая всем живым и неживым в природе, он “есть как бы некий бог”. Совершенство его состоит не только в том, что он управляет “низшим” материальным миром, но и в том, что он единственный “повелевает самим собой”, “управляет семьей, устраивает государство, царит над народами и повелевает всем земным кругом”. Важнейший признак благородства человека, по мнению Фичино, заключается в его стремлении к свободе: будучи “рожден царствовать, он совершенно не может терпеть рабства”.¹

Пико делла Мирандола в “Речи о достоинстве человека” утверждает, что человек занимает срединное положение между ангелами и животными, если он будет развивать все свои способности познания, то приблизится к первым, а если он будет жить одними инстинктами, то опустится до уровня вторых. Человек – свободный творец своей собственной природы. Такая возможность является исключительной привилегией человека, предопределенная тем, что именно человек должен окончить величие мироздания и возвыситься благодаря этому над всеми прочими творениями. Эта мысль четко выражена в следующих словах Пико: “Но, закончив творение, пожелал мастер, чтобы был кто-то, кто оценил бы смысл такой большой работы, оценил бы ее красоту, восхищался ее размахом”.² Создав человека и поставив его в центр мира, возгласил творец: “Не даем мы тебе, о Адам, ни определенного места, ни собственного образа, ни особой обязанности, чтобы и место, и лицо, и обязанность ты имел по собственному желанию, согласно твоей воле и твоему решению.

Образ прочих творений определен в границах установленных нами законов. Ты же, не стесненный никакими пределами, должен определить свой образ по своему решению, во власть которого я тебя предоставляю. Я ставлю тебя в центр мира, чтобы оттуда тебе было удобнее обозреть все, что есть в мире. Я не сделал тебя

¹ Цит. по: Горфункель А.Х. Философия эпохи Возрождения. - М., 1980. - С. 89-90.

² Пико делла Мирандола. Речь о достоинстве человека // История эстетики. В 2-х т. Т. I. - М., 1991. - С. 507-508.

ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочитаешь”.¹

Иначе говоря, человек, по словам Пико, – мастер, скульптор своего собственного образа, он есть то, что он сам из себя делает. В этих словах выражается кредо философии гуманизма, ее оптимизм, вера в безграничные возможности человека.²

Антропоцентристское понимание бытия прорабатывается и в натурфилософских учениях Н. Кузанского, Парацельса, Б. Телезио, Дж. Бруно, пришедших на смену гуманистической традиции и неоплатонизму Флорентийской школы и ставшие на завершающем этапе Возрождения определяющим движением философской мысли. Их отличительная черта заключается в рассмотрении и космоса, и человека вне теологии и схоластической книжной традиции, с позиции автономии природы. В натурфилософии осуществляется попытка изучения природы, составной частью которой является человек, исходя из ее “собственных начал”, независимо от вне- и сверхприродного вмешательства и от книжной учености. Этот новый подход утверждается в работе Бернардино Телезио “О природе согласно ее собственным началам”, в которой отмечается, что природу необходимо рассматривать в соответствии с ее собственными началами, заключенными в ней самой и из нее выводимыми. Задачу натурфилософии Телезио видит в выявлении подлинных, действительных свойств вещей с учетом чувственной очевидности.

Джорджано Бруно, которому принадлежит самая радикальная, последовательная и бескомпромиссная концепция из всех натурфилософских систем итальянского Возрождения, в сочинениях “О причине, начале и едином”, “О бесконечности вселенной и мирах”, “Изгнание торжествующего зверя” не выделяет Бога из природы и не ставит его над природой, указывая, что если уже иметь дело с выражением “Бог” и “природа”, то следует объяснять Бога особенностями самой природы. Тем самым Бог низводится до природы и растворяется в ней. Он не противостоит ей как творец

¹ Там же.

² Барулин В.С. Основы социально-философской антропологии. – М., 2002. – С. 39.

и создатель, а находится в природе как внутреннее деятельное начало. Бруно прямо говорит: “Природа ... есть не что иное, как Бог в вещах”.¹

Пантеистическая философия избавляет природу от божественного влияния, направляет человеческую мысль на сопоставление разных вещей, размещенных, образно говоря, на единой онтологической плоскости. Философский разрез отделяет уже не мир от Бога, а человека от мира. Вместо концепции Бога, оказывающего внешнее влияние на умы и чувства людей, пробивает себе дорогу представление о мире, который в отличие от Бога ничего не предписывает человеку. Это не означает, конечно, что человек освобождает себя от всякой внешней зависимости. Он только меняет мировоззренческую установку, способ осознания мира, позволяющий ему иначе организовать свою социально-практическую деятельность. Сбрасывается внешнее давление с человеческой воли, с человеческого разума, с человеческих чувств. Происходит освобождение внутреннего мира человека от того, что не является его внутренней принадлежностью. Тем самым, по существу, прорабатывается идея человеческой активности. Хотя эта идея представлена здесь неявно, а в формах философствования, сохраняющих свою преемственную связь со средневековьем, тем не менее, натурфилософия является тем способом мышления, с помощью которого осмысливается новая ориентация философского знания на человека, на его отношение к природе, к другим людям, к самому себе.

Выдвижение на первый план “человеческой” проблематики обуславливается освобождением мысли от догматов теологии, от приемов схоластики. На смену жестким правилам, выработанным в рамках “теологизированного” аристотелизма и схоластики и требовавшим постоянной корреляции “словом” и “духом” теологии, приходит свободный стиль философствования, основанный на самых различных суждениях, подчас противоположных точках зрения и на стремлении аргументировать как одну, так и другую, непременно стремясь к их синтезу.

Эта стилистика являет собой непосредственное выражение нового, антропоцентристского понимания бытия.

¹ Джорджано Бруно. Изгнание торжествующего зверя. - СПб., 1914. - С. 162.

Антропоцентристское мироотношение четко просматривается и в искусстве Возрождения. В созданном блестящей плеядой писателей, поэтов, драматургов (Данте, Петрарка, Шекспир, Сервантес, Рабле и др.) художественном мире уже не властвует “божественная” воля. В нем действуют люди, ставящие перед собой определенные цели и вступающие друг с другом в сложные отношения. Их духовный мир чрезвычайно сложен, неповторим. Они обладают развитым самосознанием, ощущением собственного “я”.

В эпоху Возрождения появляется так называемый “авантюрный” (и позже “плутовской”) роман, в котором человек совершает опасное путешествие, “дерзостное предприятие”, участвует в разбойничьей деятельности и т.д. В отличие от средневекового “романа испытания”, в котором человек пассивно претерпевает превратности судьбы, герой авантюрных романов сам идет на эти испытания, проверяя и закаляя себя в столкновении с опасностями. В художественной литературе эпохи Возрождения описывается не “заданная”, статичная личность, а воссоздается реальное течение человеческой жизни как жизнотворчества и борьбы с ее ошибками и победами. В ней отражается проснувшаяся жажда человека к деятельности и энергия самой этой деятельности. Именно этим обуславливается яркость литературных характеров, их “титанизм”.

В архитектуре (Брунеллески, Микелоццо, Альберти, Филарете и др.) формируется новый тип здания – палаццо и вила (городское и загородное жилище). Для него характерно совершенство пропорций, простота фасадов, просторные интерьеры. Эти характерные черты архитектурного стиля не подавляют, а возвышают человека.¹

В скульптуре (Гиберти, Донателло, Веррокьо и др.) высокого уровня развития достигает искусство рельефа, отмеченное пластичностью фигур. Скульптура отделяется от архитектуры, появляются статуи, свободно стоящие на площади (памятники кондотьерам в Падуе и Венеции).

Художники для выражения трехмерного пространства используют принципы построения перспективы, придающие образам

¹ См. подробно: Данилова И.Е. Пространственный образ палаццо во Флорентийском искусстве Кватроченто // Одиссей: человек в истории. Картина мира в народном и ученом сознании. - М., 1994. - С.117-141.

пластическую выразительность.¹ В живописи, графике, скульптуре широко распространяется жанр индивидуального портрета, отражающий интерес к отдельной личности.

Таким образом, в философии и искусстве Возрождения формируется антропоцентристское мироотношение, человек становится деятельной личностью, активно воздействующей на мир, в котором живет. Альберти утверждает: “Человек рождается не для того, чтобы влачить печальное существование в бездействии, но чтобы работать над великим и грандиозным делом. Этим он может, во-первых, угодить Богу и почтить его и, во-вторых, приобрести для себя самого наисовершеннейшие добродетели и полное счастье”.² Истинное достоинство человека заключается именно в деятельности, под которой понимается свободное и энергичное выражение всех его внутренних возможностей.

Под влиянием этих идей в педагогике разрабатывается гуманистическая модель обучения, направленная на привитие учащимся навыков самостоятельного мышления, на развитие их творчества и активности, и подвергаются резкой критике схоластические методы обучения.³ М. Монтень, например, отмечает, что ученику не стоит вкладывать в память то, что думали другие: “знать наизусть еще не значит знать. Знание чисто книжное – жалкое знание”.⁴

Преподаватель должен заботиться о том, чтобы ученик ничего не воспринимал на веру, под давлением авторитета, а все услышанное проверял и усваивал сознательно. Ученику незачем запоминать то, что ему непонятно и чуждо. Но если он, по мнению Монтеня, усвоил не букву, а самую сущность чьего-нибудь мнения, он может забыть, кто это мнение высказал: оно стало его собственным мнением. Монтень утверждает, что ученик должен не только выслушивать учителя, но и высказывать свою личную точку зрения. Активность ученика в процессе обучения отстаивают также Эразм Роттердамский, Франсуа Рабле и др.⁵

¹ Кузнецов Б.Г. Идеи и образы Возрождения. - М., 1979. - С.174-175.

² Корелин М.С. Очерки итальянского Возрождения. - М., 1899. - С. 165.

³ Лагышева Д.И. История педагогики. - М., 2003. - С. 19 – 20.

⁴ См.: Золотарев С.А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. - С. 34-35.

⁵ Медынский Е.Н. История педагогики. - С. 60-64.

В эпоху Возрождения в педагогических концепциях выдвигается индивидуальный подход к учащимся. Так, Витторино да Фелтре указывает, что не все люди одинаково предуготовлены природой к достижению знаний, что "...все не могут быть ко всему пригодными".¹ Он полагает, что человек изначально склонен к определенному роду деятельности: хлебопашца, оратора, философа и т.д. По его мнению, найти свое предназначение в обществе – это значит, достичь гармонии между своей индивидуальностью и Природой. Человек, игнорирующий свои природные задатки, идущий вразрез с ними в своем обучении и воспитании не достигает в своей гражданской жизни того совершенства, которое могло бы быть реализовано в противоположном случае. Поэтому крайне необходимо, полагает он, выявить природные наклонности ученика и следовать им. Сделать это можно только в том случае, когда ученик в процессе обучения обладает свободой. Только при этом условии появляется "возможность увидеть достаточно легко, к чему в особенности каждый ученик рожден и склонен".²

В эпоху Возрождения по-новому видятся отношения между учителем и учеником: они основываются на взаимной любви и доброжелательности и исключают жестокость и насилие. Только мягкое обращение и похвала, по мнению гуманистов, являются наиболее эффективными средствами, способствующими нравственному воспитанию и стимулирующими умственные способности учеников. Так, Джованни Конверсино да Равенна утверждает, что при обучении детей грамоте не следует применять жестокость. "Педагоги больше добиваются умеренностью и милосердием. От мягкого обращения и похвалы воспламеняется благородная душа и становится расположенной следовать туда, куда зовет рука ваятеля... Любимого учителя слушать приятнее, верить ему легче, а то, что он рассказывает, запоминается лучше. И, напротив, ...дети от излишне жестокого исправления никнут; когда учитель свирепствует, с трудом запоминается то, что он говорит; ...то, что радостно воспринимается памятью, надежнее сохраняется... И так, пусть будет в учителе кротость и мягкость, пусть он увлекает детей

¹ Цит. по: Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи средневековья и начала Нового времени / Под ред. К.И. Салимовой. - М., 1990. - С. 50.

² Там же.

идти в школу, а не понуждает... пусть старается вызвать любовь в учениках, а не страх перед ним”.¹

Гуманисты утверждают, что из школы необходимо изгнать насилие и грубость, чтобы она не была тюрьмой, поскольку “ребенок, запуганный дурным обращением, остается нерешительным в своих действиях. Тот, кто дрожал перед своим учителем, своим отцом и своей матерью, будет дрожать всю жизнь при шорохе листка, гонимого ветром”. Школу нужно украсить” не розгами, а цветами и листьями, а на стенах нарисовать Радость, Веселье, Грации. Где польза для детей, – подчеркивает М. Монтень, – там должно быть и веселье”.²

Эти идеи находят в эпоху Возрождения применение на практике. К примеру, еще при жизни Монтеня его взгляды на методику преподавания в школе были осуществлены аббатом Сен-Сираном в школах аббатства Порт-Рояль. Порт-роялисты вверяли преподавателю не более 5 – 6 учеников, чтобы облегчить наблюдение за ними и добиться лучших результатов. При такой организации обучения они, полностью отказавшись от жестокости и наказаний, считали совершенно достаточным мягкое отношение к учащимся.³

Внимательного и чуткого отношения к учащимся требовали и украинские педагоги. Издревле чувством гуманизма были пронизаны и былины, и пословицы, и сказки, и “Поучение Владимира Мономаха детям”, и другие памятники отечественной педагогической литературы.

В новых исторических условиях гуманизм в сфере образования получил дальнейшее развитие и нашел отражение в уставах братских школ. Заметим, что и в педагогических воззрениях, и в практике братских школ имели место и наказания. Но они не доводились до жестокости. В уставе Львовской школы подчеркивается: “А учитель, взяв порученное ему дитя, должен заботливо учить его полезным наукам; за непослушание наказывать, но не тиранить

¹ Цит. по: Ревякина Н.В. У истоков гуманистической педагогики итальянско-го Возрождения // Средневековый город. Вып. 9. - Саратов, 1989. - С. 69.

² Цит. по: Золотарев С.А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. - С. 29.

³ Педагогіка / Упоряд. Богданова І.М. та ін. – Харків, 2003. – С. 271 – 276.

чески, а наставнически; не сверх меры, а по силам; не с буйством, а кротко и тихо”.¹

Таким образом, в эпоху Возрождения, как подчеркивает Н.С. Розов, “маятник качнулся в сторону индивида – его талантов, способностей, личных стремлений... В текстах Рабле, Кампанеллы, Монтеня запечатлеваются яркие образы гуманистического образования, сориентированного на личные интересы и способности учащегося, на его любознательность, на связь с жизнью и самостоятельность мышления”.² Возрождение делает акцент на индивидуальное совершенствование и активное самовоспитание, что имеет принципиальное значение для понимания сущностных традиций индустриальной цивилизации в сфере образования. По мнению Л.М. Баткина, “ни об одной культуре вплоть до нового времени вот уже нельзя было бы сказать, что она пребывала в поисках индивидуальности, т.е. стремилась уяснить и обосновать независимое достоинство особого индивидуального мнения, вкуса, дарования, образа жизни, – словом, если только не задевает такой же свободы других людей, самоценности отличия. Напротив, получив первые импульсы в итальянском Возрождении, пройдя череду сложных превращений от XVII в. до романтиков, лишь с конца Просвещения эта идея вполне оформилась и в прошлом столетии стала торить себе дорогу на европейской почве, понемногу утрачивая дерзкую непривычность”.³

Именно в эпоху Возрождения гуманисты создают мощнейший пласт педагогики, ориентированный на индивидуальность, проникнутый гражданским пафосом, направленный на решение задачи обучения и воспитания счастливых и удачливых людей.⁴

Однако гуманистические идеалы Возрождения, основные принципы новой методики обучения находятся в вопиющем противоречии с характером реальной общественной жизни эпохи. Они

¹ Цит. по: Митуров Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI – XVII вв. - С. 164.

² Розов Н.С. Ценности и образование / вехи истории европейской мысли // *Alma Mater*. - 1991. - № 12. - С. 41-42.

³ Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. - М., 1989. - С. 3-6.

⁴ Корнетов Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. - М., 2003. - С. 140 – 141.

настолько устремлены в будущее, что оказываются не только совершенно недоступными массовому сознанию, но и неприемлемыми для многих носителей теоретического разума того времени, хотя и оказывают на них заметное влияние, стимулируют духовный поиск.

Реализации гуманистической модели обучения прежде всего препятствует существование в эпоху Возрождения абсолютной монархии, характеризующейся чрезмерным усилением единоличной власти монарха, сосредоточением в его руках всей полноты законодательной, исполнительной и судебной власти, установлением полного контроля с его стороны над всей территорией страны, наличием в его непосредственном подчинении и распоряжении основных рычагов осуществления власти – постоянной армии, полиции и развитого централизованного бюрократического аппарата.

Неограниченность, беспредельность власти монарха при абсолютизме обосновывается тем, что власть эта дана ему Богом. Он государь “божьей милостью” и по праву наследования. Его воля – источник права, “воля короля – закон”, сам он “живой закон”.

Абсолютистское государство стремится к установлению мелочной чиновничье-полицейской опеки и к бесцеремонному вмешательству во все стороны общественной и личной жизни. Это было стремление поставить все под контроль государства. Укрепление абсолютизма сопровождается ростом несвободы личности, усилением ее подавления и угнетения.

Кроме того, в XVI в. гуманизму Возрождения противопоставляется антропология Реформации, способствующая утверждению в западном менталитете такого образовательного идеала, направленность которого существенно отличается от высоких устремлений гуманистов Возрождения. Идеальный образ гармонически развитой, преданной общечеловеческому делу личности сменяется деловым человеком – прагматиком, сочетающим христианскую добродетель со служением собственному интересу. Идеалы образования Реформации уже в XVII в. реализуются через достаточно широкую школьную сеть. Значительное внимание развитию образования в это же время начинает уделять и католическая церковь, стремящаяся превратить школу в один из действенных инструментов политики контрреформации.

Таким образом, в эпоху Возрождения вплоть до XVI в. к содержанию образования по-прежнему применяется гуманитарный подход, что обусловлено уровнем технологического развития, все еще основанному на ручных орудиях труда, не требующих для своего создания и использования научных знаний, образования, созерцательно-теоретическим характером развития науки, господством идей гуманизма. В образовании усиливаются секулятивныи тенденции. Содержание образования обогащается за счет введения физического воспитания и трудового обучения.

В XVI в. – в условиях позднего Возрождения – под влиянием, с одной стороны, потребностей производства, географических открытий, а, с другой стороны, изменений, происшедших в науке (упрочение гелиоцентризма, введение эксперимента как основы истинного знания, усиление процесса дифференциации науки) активно начинает развиваться естествознание, что повлекло за собой включение в программы обучения целого ряда естественнонаучных дисциплин. Создается широкая сеть городских школ, осуществляющих подготовку подростков к выполнению различных видов ремесла.

В философии и искусстве эпохи Возрождения утверждается идеал свободной инициативной личности, способной на самостоятельные действия. Этот тип мироотношения повлиял на формирование педагогических концепций, на базе которых разрабатывается гуманистическая модель обучения. Однако она реализуется только в школах, возглавляемых педагогами-гуманистами. Для массового образования она еще неприемлема.

§ 2. Специфика образования индустриального этапа в динамике общества

В условиях Нового времени, а именно в XVII – XVIII вв., в европейском регионе возникает особый индустриальный тип цивилизации, который принадлежит к иному уровню социальной динамики. Для него характерна смена основополагающего принципа самосохранения и стабильности, присущего доиндустриальной цивилизации, радикально иным – принципом обновления, роста

и прогресса. Циклическое развитие уступает место поступательному. Причина этого изменения заключена в быстром развитии техники и технологии благодаря систематическому применению в производстве научных знаний, следствием которого являются технические и научно-технические революции, меняющие место человека в производстве, а также изменяющие его отношение к природе: человек, мобилизуя и развивая свой творческий гений, стремится преодолеть зависимость от природы, стать ее властелином, преобразовать ее в своих интересах. Существенно иным становится и характер связей между людьми, а также между личностью и социумом.

Индустриальная цивилизация предполагает мобилизацию творческого потенциала, инициативы отдельного индивида, необходимость свободы индивидуальной деятельности, требует большей степени автономии индивида по отношению к социальной группе.

Принципы, на которых основан индустриальный тип цивилизации, пронизывают все уровни и сферы социальной жизнедеятельности, в том числе и область образования. Они подрывают одну из основных черт традиционной системы образования – чрезмерную стабильность, ведущую к консерватизму, обуславливают гибкость и динамичность образования с тем, чтобы оно могло соответствовать духу времени и удовлетворять многообразные социальные потребности. “Застывшая система образования обречена на гибель, как обречено на гибель скованное льдом дерево, лишённое во время бури возможности гнуться и качаться, чтобы остаться живым и сильным”.¹ Основным принципом развития образования в условиях индустриальной цивилизации является преодоление косности и консерватизма, постоянный поиск нового. Под влиянием изменений в структурных элементах цивилизации происходят радикальные модификации в целях, содержании, формах и методах обучения, что, в свою очередь, с необходимостью влечет за собой трансформацию традиционной структуры системы образования, а также принципов, на которых она базировалась.

Мощный стимул для развития образования в условиях индустриальной цивилизации придает возникновение машинно-

¹ The World Educational Criss. A System Analysis. UNE SCO. - Paris, 1967. - P. 7.

го производства, положившего начало нового технологического способа производства, второго исторического этапа в развитии техники. Машина отличается от ручных орудий труда, от ремесленных инструментов прежде всего способом связи человека и техники. Критерием при этом выступает перемещение определенной трудовой функции – функции непосредственного управления орудиями – от человека к машине. Данное перемещение знаменует собой целый переворот во всей технической системе, после которого она начинает развиваться на основе новых принципов, новых технических форм и структур. Это обусловлено тем, что данная техническая революция исходит не из двигательного и передаточного механизмов, не из частей машины, которые заменяют человеческие органы, а из исполнительного механизма, из рабочей машины, непосредственно воздействующей на материалы, а также процесс выработки изделия. Поэтому для машинного производства самым решающим и определяющим является исполнительный механизм или рабочая машина. Благодаря именно этому обстоятельству применение машины, во-первых, регулируется строго научными законами и широкими естественнонаучными знаниями и, во-вторых, технологический процесс обработки материала и выработки изделия основывается на широком применении естественных наук – механики, физики, химии и т.д. в производстве. Следовательно, технологический процесс необычайно расширяется, естественнонаучные знания охватывают все средства производства. Развитие техники определяется не только экономическими законами и экономическими потребностями растущего производства, но и специфическими, внутренне технике присущими законами естествознания, вытекающими из естественнонаучной основы техники. Для функционирования и дальнейшего развития производства нужны определенные знания по механическим, химическим, физическим и иным свойствам вещей природы. Они необходимы, чтобы, с одной стороны, из вещей природы изготавливать орудия производства, и, с другой стороны, видоизменять последние применительно к потребностям людей. Поэтому производственно-экономические возможности техники находятся в прямой зависимости не только от экономических законов и экономических потребностей, но и от степени

познания человеком объективных законов природы, т.е. от уровня развития науки. В условиях машинного производства оказывается явно недостаточным использование существующего наличного практического опыта, который раньше успешно функционировал в производстве. Становится необходимым объективно-научное знание, которое можно было бы использовать в практических целях. В результате необычайно возрастает роль науки. Ориентация на науку и объективно-научное знание становится главной ценностной ориентацией новоевропейской цивилизации.

В это время в самой науке происходят коренные изменения, отвечающие практическим потребностям общества. В ней в период научной революции осуществляются открытия, на основе которых вырабатывается новая картина мира, создаются принципиально новые представления об окружающей действительности, утверждаются новые способы мышления. В это время возникает наука в собственном смысле слова.¹ Она создает свой собственный идеально-абстрактный теоретизированный мир, имеющий свои законы, приобретает собственную логику развития, отличную от логики практического взаимодействия человека с природой. Именно в этот период «наука, занимавшая низшее место в средневековой иерархии академического знания, вершиной которого считалась теология, начинает выдвигаться на первый план и, казалось бы, неожиданно становится источником веры в будущее».²

Наука приобретает черты самостоятельного социального института, появляются первые собственно научные объединения (научные общества, академии), среди которых особое место в развитии естествознания занимают Лондонское Королевское общество и Парижская академия наук, специально созданные для развития знаний о природе.

В науке во главу угла ставится экспериментальный метод, тем самым кладется конец схоластическим рассуждениям. Становится очевидным, что для развития науки нужно не только пояснить явление, но и многократно его проверить, воспроизвести.

¹ Традиции и революции в истории науки / Отв. ред. П.П. Гайденко. - М., 1991. - С.13; Философия науки / Под ред. С.А. Лебедева. - М., 2004. - С. 87 - 88.

² Философия эпохи ранних буржуазных революций / Т.И. Ойзерман и др. - М., 1983. - С.20.

Господство в науке экспериментального метода стало возможным благодаря Ф. Бэкону, объявившему физику “матерью всех наук” и отделившему науку от богословия. Его основная философская идея заключается в построении такой системы наук, которая бы заставила природу служить человеку. Средством для этого является, по его мнению, индуктивный метод: все науки следует перестроить на основании результатов наблюдения и эксперимента. Начиная с XVII в. без эксперимента уже не мыслится исследовательская деятельность ученого. Проверка опытом, экспериментом составляет основное содержание научных исследований той эпохи. Так, один только Роберт Гук, будучи членом Лондонского Королевского общества, подготовил и показал в первое десятилетие существования этого общества более тысячу опытов.¹ В силу изменений внешнего и внутреннего характера наука приобретает преимущественно материально-производственную ориентацию. Техника все больше попадает в зависимость от успехов научно-исследовательской деятельности. Меняется структура науки. Возникают новые исследовательские звенья (прикладные, технические, производственные исследования и разработки), непосредственно связывающие науку и материальное производство, между ними устанавливается прочный союз. Это с необходимостью ставит вопрос о соответствующей подготовке работников производства, которые бы по своим профессионально-квалификационным характеристикам отвечали требованиям каждого нового витка в развитии техники. В результате образование оказывается включенным в механизм постоянного обновления производства, что вызывает в нем существенные изменения.

Прежде всего, это выражается в резком количественном росте школ и контингентов учащихся. Западные страны, в которых на протяжении более чем 100 лет – с 60-х годов XVIII в. в Англии, с начала XIX в. в Германии и Франции, а затем и в США – проходила промышленная революция, явившаяся логическим продолжением научной революции XVII в., – одна за одной вводят законы об обязательном обучении. Если к середине XIX в. законы

¹ Механика и цивилизация XVII – XIX вв. // Под ред. А.Т. Григорьяна, Б.Г. Кузнецова. - М., 1979. - С. 74.

об обязательном начальном обучении имелись лишь во Франции и в отдельных Германских землях (Саксония, Пруссия, Бавария), то в последнюю треть XIX в. такие же законы были приняты в Англии (1870 г.), в США (в различных штатах, начиная с 1870). Один из авторов проекта Закона об обязательном начальном обучении в Англии Форстер, говоря о необходимости расширения сферы народного образования, отмечал: “Если большинство наших рабочих останется и впредь необученными, то мы скоро погибнем в международной конкурентной борьбе”.¹

Аналогичные мотивы звучали в выступлениях социологов, экономистов, политологов и государственных деятелей Германии, Франции, США.

Прогресс науки, техники и производства обуславливает отход образования от классических образцов, приобретение им практической направленности, резкое увеличение в содержании образования доли естественнонаучных и технических дисциплин. Главной целью образования становится подготовка делового, инициативно-го, рационального, образованного человека.

Существенное обновление содержания образования в значительной степени обуславливается стремительно прогрессирующим процессом дифференциации наук, начатым в эпоху Возрождения, когда единое, нерасчлененное научное знание, возникшее в древности под эгидой философии, начало распадаться на отдельные дисциплины.

Вначале от него отпочковалась группа абстрактно-математических наук (математика, механика земных тел и астрономия – механика небесных тел). В XVII в. в самостоятельные науки складываются физика и химия, в конце XVIII в. – биология и геология, в XIX в. – антропология. В ходе промышленной революции возникают прикладные и технические науки.

Новые самостоятельные отрасли науки значительно расширяют содержание образования Нового времени, влекут за собой появление новых учебных предметов, что наглядно представлено на следующей таблице:²

¹ Dewey I. My Educational Greed - Chic., 1896. - P.15.

² См.: Медынский Е.Н.История педагогики. - С.60.

Таблица 1.

до XIV в.	Эпоха Возрождения	XVII – XVIII вв.
грамматика	грамматика	грамматика
	литература	литература
	история	история
риторика	риторика	риторика
диалектика	диалектика	логика
		этика
арифметика	арифметика	арифметика
		алгебра
геометрия	геометрия	тригонометрия
		геометрия
	география	география
		ботаника
		зоология
астрономия	астрономия	астрономия
	механика	механика
		физика
		химия
музыка	музыка	музыка

Как видно из таблицы, гуманитарные дисциплины утрачивают лидирующие позиции. На роль лидера в содержании образования выдвигается комплекс физико-математических, химических дисциплин, непосредственно связанных с материальным производством.

Развитие естественных и технических наук положило начало дифференциации образовательных учреждений. Если ранее в европейских университетах гуманитарные и естественнонаучные знания не были отделены друг от друга, то в условиях индустриальной цивилизации в одних учебных заведениях стали преподаваться гуманитарные науки, а в других – естественные и технические. Это отвечало потребностям бурно развивающегося производства.

В 60-80-х годах XVIII в. во Франции возникают судостроительные, гидрографические, межевые школы, школы инженеров-геометров, целый ряд военно-инженерных школ. Были учреждены

Школа мостов и дорог в Париже, Горная школа в Монне, которые составили ядро так называемых “больших школ”, получивших широкое распространение уже в XIX в. В этих школах основные курсы лекций, имевших практическую направленность сочетались с факультативными лекциями с элементами теоретического характера. В США основываются Ронселлеровский и Бруклинский политехнические институты, в штатах Пенсильвания, Мериленд, Мичаган появляются высшие сельскохозяйственные школы, открывается Массачусетский технологический институт, становятся популярными младшие колледжи. Естественные и технические науки прокладывают себе путь и в старые гуманитарные школы. Во второй половине XIX в. почти в каждом элитном университете создается одна или несколько научных кафедр с хорошо оборудованными естественнонаучными лабораториями, минерологическими и другими коллекциями, даже обсерваториями. В Гарвардском и Йельском университетах открываются естественные факультеты и учреждается степень бакалавра наук.¹ В Германии на рубеже XVIII – XIX вв. также создаются специализированные учебные заведения, готовящие специалистов по естественным и особенно техническим наукам: строительная и городская академии, ветеринарный институт, кораблестроительное училище, многочисленные школы, удовлетворяющие потребности промышленности в кадрах высокой и средней квалификации.²

Несмотря на интенсивное развитие естественнонаучного и технического образования, все же отношение к нему, считавшемуся не только “неклассическим”, но и “неакадемическим”, поначалу было пренебрежительным. К поступающим на естественные факультеты, предъявлялись более низкие требования, чем к тем, кто поступал на классические отделения, срок обучения у них был короче, они считались студентами второго сорта. В Йельском университете, например, эти студенты во время службы в церкви не должны были сидеть рядом с “академическими” студентами. Даже в конце 60-х годов XIX в. в 20 наиболее известных американских университетах, в том числе и в Гарвардском, 4/5 учебного времени отводилось на изучение древних языков и религиозных доктрин.

¹ Елманова В.К. Высшее образование за рубежом. - Л., 1989. - С. 4-6.

² Елманова В.К. Высшее образование за рубежом. - Л., 1989. - С. 23.

В этом проявлялось явное пренебрежение естественными и техническими науками.

Однако промышленность, сельское хозяйство, транспорт и связь, градостроительство и коммунальное хозяйство, развивающиеся на основе достижений в области науки и техники, остро нуждаются в квалифицированных кадрах специалистов. Поэтому, несмотря ни на что, продолжает расширяться сеть учебных заведений, обеспечивающих подготовку кадров для нужд различных отраслей народного хозяйства. Тем самым бросается вызов “классическим” колледжам, уже не соответствующим потребностям общества, и развенчивается идея монастырского уединения традиционных университетов – “башен из слоновой кости”.¹

Под влиянием развивающегося производства естественнонаучную и техническую ориентацию приобретают также и учебные заведения Украины. В XVIII в. создаются народные училища в Каневе (1775 г.), Немирове (1775 г.), Киеве, Чернигове, Новгород-Северском, Нежине, Прилуках (1789 г.), Белой Церкви и Василькове (1780 г.). В 1790 г. начинают функционировать училища в Ахтырке, Сумах, Изюме, Чернигове, Глухове, Стародубе; в 1793 г. – в Богодухове, Тетееве на Киевщине, Екатеринославе, в 1799 г. – в Полтаве.² Это были училища двух типов: главные – с пятилетним сроком обучения и двухгодичные – малые училища. В главных училищах в первом классе учащиеся должны были учиться читать, писать и считать, изучать историю церкви и короткий катехизис; во втором классе они проходили математику, рисование и читали книгу “О должностях человека и гражданина”. В последующие годы они изучали мировую и отечественную историю, географию, элементы природоведения, физики, основы геометрии, механики, гражданской архитектуры.

Число обучающихся в этих училищах неуклонно росло. Например, в киевском училище в 1789 г. обучалось 99 мальчиков и 35 девочек, в 1790 г. – соответственно 161 и 62.³

В начале XVIII в. естественнонаучным знанием все более наполняется содержание и высшего образования. Так, в Киевской

¹ Kerr C. The Uses of the University. - Cambridge Mass. - 1984. - P. 47.

² Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні / М.Д. Ярмаченко (відп. редактор) та ін. - К., 1991. - С. 79.

³ Там же. - С. 92.

академии в 1755 г. в самостоятельные предметы выделяются география, математика, физика и геометрия, которые раньше были разделами философии и риторики. При этом они изучаются отдельно: класс чистой математики – алгебра и геометрия и класс смешанной математики – архитектура, гидростатика, гидравлика, оптика, астрономия и др.

Кроме того, для более глубокого изучения естественных наук в академии в 1783 г. открывается физический кабинет, оснащенный земным и астрономическими глобусами, телескопом, электрической машиной, барометром и другими приборами. В 1799 г. при академии создается класс сельской и домашней экономики, в 1802 г. – медицинский класс.¹

В этот же период издаются учебные пособия по различным учебным дисциплинам естественнонаучного профиля. Среди них широко известная “Арифметика, сиречь наука числительная с разных диалектов на словенский язык переведенная” Л.П. Магницкого (1703 г.), учебные таблицы В. Куприянова, “Новый способ арифметики” с гравюрами М. Никитина и М. Петрова (1705 г.), “Новое небесны зеркало, через которое можно небо, землю и море вскорости размерить и разделить на всякий час” (1717 г.); атлас четырех частей света “Всего земного шара таблицы” с гравюрами В. Куприянова и Я. Пикорта (1713 г.).

Особо много учебников и методических пособий для изучения естественных наук было издано во время реформы образования в 1786 г. с участием Ф.И. Янковича. Среди них: учебники по геометрии, механике, физике, природной истории (минералогии, ботанике, зоологии), архитектуре, глобусы, карты частей света, атлас Европы и др.

В XIX в. происходит дальнейшее упрочение и развитие естественнонаучной и технической тенденций в образовании. Так, в открытом в 1805 г. Харьковском университете создаются физико-математический и медицинский факультеты (отделения). В Киевском университете, созданном в 1834 г., в рамках естественнонаучных факультетов открываются новые научные школы: экспериментальной и теоретической физики, органической химии, эмбриологии

¹ Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні / М.Д. Ярмаченко та ін. - К., 1991. – С. 93.

и др. При университете во второй половине XIX в. начинают функционировать научные общества: общество исследователей природы, акушерско-гинекологическое, физико-математическое, физико-медицинское и др.

Во второй половине XIX в. в Украине открываются Харьковский ветеринарный (1851 г.), Харьковский технологический (1885 г.), Киевский политехнический (1898 г.), Екатеринославский горный (1899 г.) институты по подготовке специалистов для сельского хозяйства и промышленности.

Кроме того, в соответствии с законом “Основные положения о промышленных училищах”, вышедшем в 1888 г., в Украине в конце XIX – нач. XX в. складывается система профессионального технического образования, состоящая из средних и низших училищ, ремесленных училищ и школ, учебных мастерских, коммерческих училищ. Различные министерства и ведомства открывают свои специальные учебные заведения, в земских школах создаются ремесленные классы. В это же время появляется новая форма обучения промышленных рабочих: вечерние, воскресные и праздничные классы и курсы, дающие рабочим основы специальных знаний по черчению, рисованию, механике, элементарной химии, физике, математике. На таких курсах в различных городах Украины – Киеве, Харькове, Одессе, Екатеринославе и др. – обучалось около 2 тыс. человек.¹

В середине 50-х годов XX в. под влиянием современной научно-технической революции, ознаменовавшей качественно новый этап в развитии науки и техники, происходят дальнейшие существенные изменения в структуре учебных заведений, и, прежде всего тех, которые входят в систему высшего образования. Поскольку в этот период ощущается острая нехватка специалистов, ориентированных для работы непосредственно на производстве, то возникает новый тип учебных заведений, нацеленных на подготовку специалистов для работы в этой сфере. В США и Японии значительно расширяется сеть двух- и трехгодичных колледжей. В 1965 г. в США функционируют 679 двухгодичных колледжей, в 1983 г. – 1271 (почти в 2 раза больше). Численность студентов

¹ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (конец XIX – нач. XX в.) / Отв. ред. Э.Д. Днепров. - М., 1991. - С. 316.

в них возрастает в 5,6 раза, составив в 1983 г. 4723 тыс. В Японии в 1984 г. работает 536 младших колледжей, в которых обучается 343 тыс. студентов. В Великобритании еще в конце 60-х годов создается 30 политехнических колледжей, охвативших в тот период 150 тыс. человек. В ФРГ на рубеже 60 – 70 годов на базе средних инженерных школ организуются высшие профессиональные школы, в которых в 1985 г. обучается более 255 тыс. студентов. В Швеции в университетском образовании формируется специальный сектор высшего профессионального образования, ориентированный на подготовку специалистов для сферы промышленного производства.

Хотя профессионально-ориентированный, или неуниверситетский сектор, существующий в рамках системы высшего образования, и стоит по своей престижности ниже университетов, но он обеспечивает высокий уровень профессиональной подготовки, отвечающий требованиям современного производства. При этом темпы роста студенческих контингентов профессионально-ориентированных учебных заведений значительно выше, чем в традиционных учебных заведениях. Например, с 1965 г. по 1983 г. численность студентов университетов и четырехгодичных колледжей США возрастает в 1,6 раза, а студенческий контингент двухгодичных колледжей увеличивается в 5,6 раза. В ФРГ выпуск специалистов из высших профессиональных школ в 2,5 раза превысил выпуск из университетов.¹ При этом основное внимание уделяется подготовке кадров по специальностям, определяющим научно-технический прогресс: по информатике, вычислительной технике, биотехнологии, робототехнике. В США, например, выпуск специалистов по вычислительной технике и информатике возрос с 1975 по 1984 гг. с 13 тыс. человек до 85,3 тыс., т.е. увеличился на 555,5 %.²

В условиях индустриальной цивилизации изменение содержания образования происходит и за счет его фундаментализации, за счет усиления его научной стороны. Вплоть до XVI в. образование

¹ Проблемы зарубежной высшей школы. Вып. 2. Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах /А.И. Галаган и др. - М., 1988. - С. 3-4.

² Галаган А. Высшая школа: в поисках новых путей // Свободная мысль. - 1992. - № 5. - С. 96.

не испытывало на себе влияния новых научных веяний, оставаясь во власти средневековой схоластической традиции. И только в период научной революции наука начинает определять содержание образования, оказывать влияние на превращение его в научное образование. Можно привести хотя бы один пример, подтверждающий эту мысль. В средней школе, в Грантеме в которой занимался И. Ньютон, не преподавали ни физику, ни математику. Программа обучения, где он учился, незначительно отличалась от средневековой. В то же время уже тогда ощущалось влияние новых идей, почерпнутых из сочинений Коперника, Кеплера, Галилея, Декарта. Сам же Ньютон, став профессором Кембриджского университета, дополняет программу обучения математикой, что обусловливается потребностями научной революции. Лекционный курс Ньютона за 1670 г. посвящается проблемам оптики, которой он занимается в тот период, и содержит все новое знание, полученное ученым.¹

Эта тенденция онаучивания образования стала сущностью и основным содержанием влияния науки на образование в период промышленной революции. Начиная с XIX в. в большинстве европейских стран центр исследовательской работы из академий перемещается в высшие школы.² Занятие наукой становится одной из важнейших функций профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. Образование превращается в обучение науке, в передачу и усвоение достигнутого наукой теоретического (концептуального) знания. Дж. Бернал отмечает в этой связи, что “впервые в истории науки ее стали систематически преподавать”.³ Приобретение образованием научного характера начинает считаться его абсолютным достоинством, а степень научности - критерием его эффективности.

Углубление фундаментализации образования, усиление взаимосвязи между преподаванием и научными исследованиями значительно интенсифицируется под влиянием современной научно-технической революции. В университетах Запада, которые все более становятся центрами не только учебной, но и научно-

¹ Кирсанов В.С. Научная революция XVII в. - М., 1987. - С. 277-302.

² Эволюция форм организации науки в развитых капиталистических странах / Под ред. Д.М. Гвишиани, С.Р. Микулинского. - М., 1972. - С. 553.

³ Бернал Дж. Наука в истории общества. - М., 1956. - С.293.

исследовательской деятельности, сосредотачиваются лучшие преподавательские и научные силы. На научную деятельность в них расходуется более половины рабочего времени преподавательского состава, в то время как учебная нагрузка, например, 91 % американских преподавателей составляет менее 10 часов в неделю.¹ Высшие учебные заведения и функционируемые в них НИИ и лаборатории, использующие как государственные, так и частные средства, являются главными исполнителями научных исследований. При этом значительная доля вузовских разработок приходится на фундаментальные исследования. В США они составляют 60 %, в Германии – 59,7 %, во Франции – 90 %, в Великобритании – свыше 95 %.² На базе университетов создаются междисциплинарные научно-технические центры, выполняющие фундаментальные исследования, потенциально важные для развития производства. Такая практика существенно расширяет возможности в обучении студентов, обогащает образование фундаментальными теориями и знаниями.

Наука активно проникает и в среднюю школу. Те учащиеся, обучение которых осуществляется по новым, тщательно продуманным и соответствующим последнему слову науки программам, благодаря существующей системе отбора, оказываются сосредоточенными в лучших колледжах и университетах. При этом в ходе изучения предметов главным считается знание не фактологии, а знание основных принципов, методов анализа, критериев выведения закономерностей.

Содержание образования индустриальной цивилизации значительно изменяется и в связи с приобретением им ярко выраженной практической направленности. Оно начинает удовлетворять потребности развивающейся промышленности, нужды производства, практики в целом. В передовых в научно-техническом отношении странах предпринимаются решительные меры по повышению уровня профессиональной подготовки учащихся, улучшению преподавания естественных дисциплин в начальной и средней школе, по совершенствованию системы трудового обучения, улучшению

¹ Bowen H. Investment in Learning. - San Francisco, 1977. - P. 292-293.

² Галаган А.И. Высшая школа: в поисках новых путей // Свободная мысль. - 1992. - N 5. - С.97.

технической подготовки уже работающей молодежи. Например, в Японии на базе средней школы технического профиля и двух курсов колледжа функционируют пятигодичные колледжи с усиленной программой подготовки по прикладным и естественным дисциплинам, ставшие основным звеном в подготовке специалистов для промышленности. В Германии под влиянием потребностей научно-технической революции в учебные планы гимназий включается все большее число профессионально ориентированных курсов и дисциплин по выбору (технология производства, экономика, статистика, электронная обработка данных и т.д.). В учебных заведениях практического профиля до половины учебного времени занимают трудовые занятия.

Всё более практический характер приобретает обучение в вузах. В них значительно больше времени, чем аудиторным занятиям, уделяется работам, имеющим практическую направленность (в частности, научным исследованиям и курсовым проектам, отвечающим потребностям науки и производства).

Усиление практической направленности содержания образования проявляется в структуре учебников. Например, в американских вузах теоретические абзацы текстов перемежаются задачами на использование и трансформацию знаний. По этому же принципу построены и любые контрольные опросы и проверки, вплоть до семестровых экзаменов: от студентов требуется не простое отражение учебного материала, а именно его использование, характеризующее степень его усвоения и осмысления.

Поворот в содержании образования к конкретизации, более тесной увязке его с потребностями практики во многом обуславливается не только тенденциями, имеющими место в развитии науки и техники, но и господствующими в рамках индустриальной цивилизации философскими и педагогическими концепциями.

Значительное влияние на усиление практической направленности содержания образования оказали различные философские теории, среди которых особо следует выделить позитивизм и прагматизм, имеющих к проблемам образования самое непосредственное отношение.

Позитивизм (О. Конт, Дж. Милль, Г. Спенсер и др.), близкий коммерчески ориентированному духу западной культуры, возник-

нув в XIX в. во многих европейских странах, в первую очередь во Франции и в Англии, получил весьма широкое распространение. Общая позитивистская переориентация философии сказалась на содержании образования. Оно окончательно потеряло гуманистические идеалы развития человеческого духа, самостоятельного сознания, деятельной “внутренней” личности. Если предшествующая педагогика еще питала иллюзию о возможности воспитания духовно совершенной личности, то позитивистская видит задачу в подготовке человека к практической деятельности. В прежней педагогике, основанной на идеалистической этике, высшая цель развития человека лежит на нем самом, его духовной структуре и идеальной воле. Позитивизм же “высшее благо” усматривает в сумме благ, извлекаемых индивидом. Идеалистически понимаемый разум уступает место благоразумию, которое сводится к нравственному расчету. Образование ориентируется на подготовку индивида к жизни. Гуманитарные знания обесцениваются, изучение классических языков и литературы ограничивается. Ценными являются лишь те знания, которые имеют прикладное значение. Позитивизм отстаивает необходимость естественнонаучного образования как наиболее “полезного” для удовлетворения непосредственных нужд отдельной личности, для развития ее активности. Спенсер, например, полагал, что гуманитарные предметы являются всего лишь “украшением” и стремление к ним обусловлено желанием приобрести престиж и влияние в обществе. То, что это стремление ранее было господствующим и определяло преобладание гуманитарных дисциплин в содержании образования, Спенсер связывал с тем, что, начиная с отдаленного прошлого и вплоть до настоящего времени, социальные нужды подчиняли себе индивидуальные, и тем, что важнейшей социальной необходимостью был контроль над индивидом. Он полагал, что изучение гуманитарных предметов должно быть сведено к минимуму, что также как в жизни они занимают досуг, они должны играть роль досуга и в воспитании.¹ По его мнению, «то знание наиболее ценно, которое служит ближайшему благополучию индивида. Усвоению нравственных норм жизни в наибольшей мере

¹ Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. – СПб., 1894. - С. 3-12.

содействуют точные науки, поскольку они раскрывают утилитарный смысл всего сущего».¹

Последователи позитивизма (Дж. Мур, Л. Витгенштейн, Б. Рассел и др.), философски обосновывая идеи сциентизма, подлинной наукой также считают лишь математику и естествознание, а остальные области знания объявляются ими “мифологической сферой”.

Сильнейшее воздействие на содержание образования, его практическую направленность оказал прагматизм (М. Пирс, У. Джеймс, Д. Дьюи и др.), провозгласивший в качестве основного принципа полезность. Исходя из этого принципа, философия прагматизма обосновала концепцию “максимальной полезности образования”, в которой в качестве основной цели образования выдвинута подготовка к практической деятельности, формирование делового, рационального человека. В содержание образования прагматизм потребовал ввести целый ряд новых предметов трудового и естественнонаучного циклов, отвечающих запросам науки, техники, торговли, что способствовало усилению практической направленности школы, организации обучения вокруг конкретных производственных процессов.

Неопрагматизм (Г. Рагг, Т. Брамельд, Э. Келли, А. Комбс и др.), являющийся одним из главных течений современной философии Запада, продолжает отстаивать сугубо утилитарный подход к проблемам образования, рассматривая его как своеобразное ответвление экономики, преследующего в качестве основной цели подготовку рабочей силы для производства.

Борьба против словесных знаний, оторванных от жизни, практической деятельности, против остатков схоластического обучения находит отражение в педагогических воззрениях Я. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, Ф. Дистервега и других прогрессивных мыслителей. Я. Коменский первый стремится связать школу с жизнью. Он, правда, не ставит вопрос о соединении обучения с трудом: науку и труд в школе он просто рядопологает. Но он считает, что “ученики должны ознакомиться со всеми более общими ремесленными приемами”, что “при школе было бы хорошо иметь ферму, в которой школьники могли бы получить немало

¹ Там же. – С. 43.

практических сведений и умений”¹. Джон Локк в своем проекте о “рабочих школах” решает вопрос о подготовке рабочих кадров. Он отмечает, что трудовое обучение нужно не просто для психологической подготовки к труду и общей ориентировки, а для конкретной профессиональной деятельности. Спустя сто лет известный французский просветитель Жан-Жак Руссо, борющийся против словесно-книжного знания, утверждает, что зачастую слишком много силы придается словам, что учащиеся должны ясно отдавать себе отчет в том, каким образом они могут применить в жизни полученные знания.² Его идея трудового воспитания приобретает новую, гораздо более широкую и значимую, а именно социально-политическую направленность: только овладение различными видами сельскохозяйственного и ремесленного труда делает человека действительно свободным в обществе. У Песталоцци труд впервые возводится в одну из центральных задач обучения. Ее решение заставляет мыслителя превратить труд в основу деятельности школы и резко противопоставить трудовую школу существовавшей словесной школе. Он отмечает, что человек должен искать основных принципов своего обучения в своем основном труде, что обучение должно концентрироваться вокруг его собственного труда”³. И это приводит Песталоцци к идее органического соединения обучения с производственным трудом. Он впервые в педагогике ставит вопрос о соединении учения и труда. В “Письме другу о пребывании в Станце” он говорит о своем желании “соединить учение с трудом, учебное заведение - с промышленным и оба слить воедино”⁴ в рамках трудовой школы, которая должна готовить человека к жизни и указывать ему определенное место в его практической трудовой деятельности.

Содержание образования индустриальной цивилизации в значительной мере освобождается от религиозного влияния, усиливается его секуляризация.

¹ Коменский Ян Ямос. Избранные педагогические сочинения. Т. I. - М.-Л., 1939. - С. 204.

² Сладковский И.Ф. Хрестоматия по истории педагогики. Т. I. - М., 1938. - С.376.

³ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. В 3-х томах / Под ред. М.Ф. Шабасовой. Т.1.-М., 1909-1912.-С.218.

⁴ Там же. Т.2. - М., 1963. - С.158.

Долгое время образование в западноевропейских странах оставалось во власти средневековой схоластики. В Великобритании до начала XIX в. школой занималась почти исключительно англиканская церковь, а также ряд католических орденов, прежде всего иезуиты. В XIX в. провозглашается свобода совести, преподавание религии запрещается.

В Германии светский, государственный характер образования провозглашается законодательством во второй половине XVIII в. Средние учебные заведения, отделенные от церкви, контролируются правительством. Из программы испытаний выпускников гимназии исключается экзамен по религии.¹

Во Франции в годы французской революции, особенно в период якобинской диктатуры, во всех начальных школах вводится светское обучение. Школьные помещения освобождаются от изображения святых, уроки катехизиса заменяются уроками революции, на которых читается Декларация прав человека.² В соответствии с “Законом Ферри” (1881 – 1886 гг.) накладывается запрет на преподавание религии в школе; дипломы, полученные в католических учебных заведениях по подготовке преподавателей, признаются недействительными; начинается замена учителей конгреганистов выпускниками государственных школ; отменяется государственное кредитование конгреганистских начальных учебных заведений.

В США начало развития светского образования относится ко времени издания Массачусетских актов от 1642 и 1647 гг. Этими актами на штат возлагается ответственность за светское образование детей штата Массачусетс. В соответствии с актами 1785 и 1787 гг., нашедшие отражение в Конституции, “общественные фонды не могут быть использованы для финансирования церковных школ”.³ В 1785 г. в “Заметках о Виргинии” Т. Джефферсон пишет, что “в школах, где огромные массы людей получа-

¹ Степанов С. Очерк средней школы в Германии. - СПб., 1907. - С.155-156; Циглер Т. История педагогики. - Пг.- Киев, 1991. - С. 403.

² Фрумов С.А. Французская школа и борьба за ее демократизацию. - М., 1969. - С.29-31.

³ Семехина Н.А. Управление школьной системой США на уровне штата // Проблемы обучения и воспитания в зарубежных странах. - М., 1972. - С. 256.

ют свое образование и закладываются основы знаний, вместо того чтобы дать детям Библию и Новый Завет ... детскую память следует пополнять наиболее полезными фактами из греческой, римской, европейской и американской истории”. Практическим осуществлением этих идей было создание в 1829 г. Т. Джефферсоном университета в Виргинии, свободного от религиозного влияния.

Однако религия не была полностью вытеснена из образования. Она и в современных условиях играет определенную роль в этой сфере.¹ Так, в Англии парламентским “Актом об образовании” 1944 г. преподавание религии и отправление утренней молитвы во всех государственных школах предусмотрено как обязательное мероприятие. В Германии действует конкордат, заключенный в 1933 г. между Гитлером и Ватиканом, согласно которому государство обязано оказывать разнообразную поддержку католическим школам. Двери государственных школ открыты для католических духовников и во Франции.

Вместе с тем в индустриально развитых странах явно видна тенденция к секуляризации, прослеживается падение интереса к традиционным культам. В пастырской конституции “О церкви в современном мире”, утвержденной Вторым Ватиканским собором, отмечается, что “все больше людей практически отходит от религии. В отличие от прежних времен отрицание бога уже не является чем-то необычным и исключительным”.² Кардинал Джон Райт считает, что “для христианства наступила зима, технология убивает теологию”.³ Под влиянием научно-технической революции, индустриализации, урбанизации, углубления светского содержания средств массовой коммуникации усиливается и процесс секуляризации образования. В 70-х годах в Англии в ходе социологических исследований были опрошены ученики 66 гимназий (более 1500 человек). Им задавались вопросы о сущности Бога, Христа, посмертной жизни и т.д. Исследователи выявили тенденцию

¹ См.: Филатов С.Б. Католицизм в США. - М., 1993. - С. 102-103.

² Цит. по: Великович Л.Н. Религия и церковь в США. - М., 1978. - С. 108.

³ Шахнович М.И. Новые вопросы атеизма. - М., 1973. - С. 12. См. также: Kurtz P. Religion and Secularization in Europe and America// International Humanism, 1989. - № 3. - P.5.

к снижению религиозности учащихся и ослаблению их религиозной деятельности.¹

Учащиеся и преподаватели различных учебных заведений являются активными сторонниками движения свободомыслящих. Наиболее активными секуляристскими организациями являются “Британская Ассоциация Студентов” (Великобритания) и “Унитарно-Универсалистская Ассоциация” (США). Основной упор в своей деятельности они делают на проблемы развития и упрочения светского образования, отделения школы от церкви.²

В условиях нового времени в философии и искусстве утверждает себя начатый в эпоху Возрождения поворот к осмыслению автономии человека, к признанию его безграничных возможностей. Впервые начинает употребляться термин “субъект” для обозначения индивидуума, “я”, когда речь идет о том, как он относится в процессе своей деятельности к тому, что дано в его окружении как “объект”, делая его предметом познания или практически его присваивая и изменяя.³

Разработанная Ф. Бэконом концепция знания – власти над природой – пришедшая на смену старому созерцательному идеалу науки, берущему свое начало от Аристотеля, и концепции знания как чистого созерцания, существенно меняет место и роль человека в историческом процессе: он оказывается субъектом истории (установка на индивидуальную активность). Для этого мыслителя человек выступает центром мироздания, “ибо все служит человеку, он же извлекает и получает пользу из каждой окружающей его вещи”. Служение природы человеку, как указывает Бэкон, может быть лишь результатом деятельности самого человека с помощью

¹ Вейш Л.Я. Религия и церковь в Англии. - М., 1976. - С. 98; Spetter M. God and Politics in America at Elation Time // International Humanism. - 1988. - № 3.

² См. подробно: Трофимова З.П. Гуманизм, религия, свободомыслие. - М., 1992. - С. 42-52.

³ Subjekt der Geschichte. Theorien gesellschaftlicher Verinderung. - Kaln, 1980. - P. 56; См. также: Скворцов Л.В. Субъект истории и социальное самопознание. - М., 1983. - С. 3-4, 12-13; Шитиков М.М. Проблема субъекта истории в философии эпохи ранних буржуазных революций. - Красноярск, 1987. - С. 14; Кузьмин М.Н. Переход от традиционного общества к гражданскому: изменение человека // Вопросы философии. - 1997. - № 22. С. 64-65; Барулин В.С. Основы социально-философской антропологии. - М., 2002. - С. 39 - 41.

орудий труда, результатом познания и подчинения сил природы в ходе всемирной истории.

Декарт своим известным изречением “Я мыслю, следовательно, я существую” придает импульс новому рациональному истолкованию человека. Французские мыслители XVIII в. Вольтер, Дидро, Руссо, Гельвеций защищают свободу, достоинство человека, признают его высшей ценностью общества.¹ Подобную же позицию занимают и украинские просветители Ф. Прокопович, М. Козачинский, Г. Сковорода, Я. Козельский и др.² Так, для Г. Сковороды характерно стремление раскрыть процесс познания человеком самого себя, процесс самопознания. Это одна из центральных проблем в творчестве данного мыслителя, изложенная им в философских сочинениях “Наркисс. Розглагол о том: Узнай себя”, “Симфония, нареченная книга Асхань, о познании самого себя». “Познай самого себя” – это любимое изречение Г. Сковороды. “Итак, познать себя самого, и сыскать себя самого, и найти человека – все сие одно значит”.³

При этом процесс познания личности не ограничивается призывом познать самого себя. Он указывает, что самопознание служит необходимым условием обретения человеком своего места в обществе, осознания своей социальной роли, своего политического и морального прозрения, а также становления его в качестве активной и творческой силы общества.

Самый кардинальный прорыв в философии нового времени в осмыслении человека осуществляет И. Кант. С исключительной глубиной и последовательностью он развивает идею о человеке как высшей ценности мира. Он пишет: “... в ряду целей человек (а с ним и всякое разумное существо) есть цель сама по себе, т.е. никогда никем (даже Богом) не может быть использован только как средство, не будучи при этом вместе с тем и целью, что,

¹ Величие здравого смысла: Человек эпохи Просвещения. - М., 1992. С. 24-48, 181-224, 250-252; Отоцкий Г.П. История социальной (культурной) антропологии. - М., 2003. - С. 43.

² Ничик В.И. Из истории отечественной философии конца XVII - нач. XVIII вв. - Киев, 1978. - С. 187-218.

³ Сковорода Г.С. Наркисс: Разглагол о том: Узнай себя // Соч. в 2-х т. Т. 1. - М., 1973. - С. 127.

следовательно, само человечество в нашем лице должно быть для нас святым, так как человек есть субъект морального закона, стало быть, того, что само по себе свято, ради чего и в согласии с чем нечто вообще может быть названо святым”.¹

В этом положении Кант, по существу, ставит человека если не выше Бога, то, по меньшей мере, на одну ступень с ним. Основу этого подхода Канта к человеку составляет стремление освободить человека от всякого давления, от всякого потустороннего метафизического объективизма, от всякого произвола по отношению к нему.

Именно человек, его имманентная активность, его “личность”, его принадлежность к “умопостигаемому” миру и творение этого мира выступает, по мысли Канта, действительной основой мироздания.²

Значительный вклад в философское понимание созидательной мощи человека, его свободы вносит Гегель. Он считает, что внутренним содержанием всемирной истории является развитие свободы человека. “Всемирная история, – пишет Гегель, – представляет собой ход развития принципа, содержание которого есть сознание свободы”.³ При этом, по Гегелю, историческое развитие этого принципа проявляется в том, что качество свободы охватывает все более широкие слои людей. “Это применение принципа свободы к мирским делам, это внедрение и проникновение принципа свободы в мирские отношения является длительным процессом, который составляет саму историю... восточные народы знали только, что один свободен, а греческий и римский мир знал, что некоторые свободны, мы же знаем, что свободны все люди в себе, т.е. человек свободен как человек”.⁴ Свобода становится органической составной частью каждого индивида.

Ницше разрабатывает идею о двух началах человеческой культуры – “дионисийском” (безличном и антииндивидуальном) и “аполлоновском” (обостренно-личностном, гипериндивидуалистическом). Колебание между этими двумя началами характеризует

¹ Кант И. Соч. в 6-ти т. Т. 4., Ч. 1. - М., 1965. - С. 465-466.

² Барулин В.С. Основы социально-философской антропологии. - С. 40.

³ Гегель. Соч. Т. 8. - М.-Л., 1935. - С. 54.

⁴ Там же. - С. 18-19.

представления о человеке на всем протяжении первой половины XX в.

Хотя резкое противоборство этих двух начал (персонифицируемое веберовской концепцией человека, с одной стороны, и шпенглеровской, с другой) имело место уже в первой четверти XX в., доминирующими – в общем и целом – оставались и в последующем философские устремления, апеллирующие к “аполлоновскому” началу с присущим ему гипертрофированным индивидуализмом. Результатом этой гипертрофии индивидуальности, в атмосфере которой высшим принципом оказался принцип индивидуальной свободы человека, явился экзистенциализм (Г. Эльшенбройх, С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, Ф. Кафка, А. Камю, А. Фалмеко, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Г. Марсель и др.). Возникший во Франции в период второй мировой войны в результате трансформации немецкой экзистенциальной философии, он впоследствии распространяется по всей Западной Европе. Центральной частью во всем учении экзистенциализма является концепция свободы. Человек действует в соответствии с тем, каков он есть, ибо свобода есть выбор своего бытия: человек таков, каким он себя свободно выбирает. По Сартру, никакие объективные условия не могут лишить человека неотъемлемой от него свободы. Человек “осужден быть свободным”. Сартр понимает под абсолютной свободой не свободу деятельности, а свободу выбора отношения субъекта к окружающему миру.¹

Каждый индивид, по мнению экзистенциалистов, – особый, неповторимый, уникальный мир. Разные отряды позвоночных меньше отличаются друг от друга, чем один человек от другого. Поэтому исследователь должен заниматься каждой отдельной личностью, ее индивидуальным бытием и сознанием.²

В условиях индустриальной цивилизации идея свободного индивида, “деятельная” концепция человека получает новый импульс и в искусстве. Так, в литературе прорабатывается концепция человека, в основе которой лежит уже не “созерцательное”,

¹ Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М., 1990. – С.339.

² Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде // Сумерки богов. – М., 1990. – С. 185; Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М., 1990. – С. 340; Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.,1990. – С. 114 и др.

а “практически-деятельное” мироотношение. В нем обнаруживается совершенно отчетливое стремление писателя или поэта понять и показать природу человека: его характер, цели, мотивы, логику поведения. Наиболее очевидно это проявляется в “классическом” романе XIX в. Его главным героем, как правило, является сильная, деятельная личность (деятельная как в положительном, так и в отрицательном социально-нравственном смысле). Роман строится на волевой устремленности человека: герой, несущий положительное нравственное начало, должен победить, преодолеть “отрицательную” волевою устремленность другого человека, добро должно победить зло. Впрочем, волевые возможности героя настолько велики, что он способен – если его “воспитать” – изменяться до бесконечности к “лучшему”.

В отличие от средневекового романа, в “классическом” романе облик героя не определяется принадлежностью к сословию, “касте”. Это действительно свободная личность, творец своей судьбы. Как правило, он наделен и индивидуальным характером, который проявляется в его внешнем облике. В то же время он не является одинокой личностью. Он вступает в многообразные отношения с миром природы, с другими людьми, обществом в целом. В нем есть момент самоопределения, и его деятельность не проходит бесследно для окружающих: он стремится не просто к победе, но к самоутверждению себя, своей позиции среди людей его окружающих.

Идея свободной, практически-деятельной личности, сформировавшаяся в философии и искусстве, находит отражение в педагогических концепциях, в которых ученик перестает быть неизменным объектом бесконечных наставлений. Задача учителя теперь заключается в том, чтобы помочь пробудить в учащемся самостоятельность, а не подавлять ее, не «вдалбливать» в него готовые сведения, не нагружать догмами, а вооружать методами самостоятельного усвоения истины, раскрыть секрет познания. Иными словами, его задача состоит в разработке способа познания, способа приобщения к знанию высших истин.¹

В педагогике разрабатывается индивидуальный подход к учащимся, который в значительной степени связан с важнейшим при-

¹ Лазарев В.В. Становление философского сознания нового времени. - М., 1987. - С.105.

нципом природосообразности. Я. Коменский, например, стремится строить весь процесс обучения и воспитания в соответствии со своеобразием и особенностями детской психики. Для этого он определяет типологию детей по принципу выявления различных индивидуальных особенностей, проявляющихся в учебной деятельности. В них отображены следующие стороны личности:

- качество ума – острый ум и тупость,
- темпы умственной деятельности - быстрый и медлительный, вялый,
- отношение к учению – дети стремятся к знанию, податливые в учении, любознательные, равнодушные к знаниям,
- проявление черт характера к учебной деятельности – послушные, необузданные и упрямые, ученики с извращенной и злобной натурой.¹

Ж.-Ж. Руссо настаивает на том, что развитие ребенка должно быть основано на знании особенностей детского возраста. Нельзя на ребенка смотреть, как на неоформленного взрослого человека, надо сначала определить, что он из себя представляет сейчас, в детстве. Это был новый подход к ребенку, который и дал возможность назвать Руссо “Коперником детства”. Ребенок – не маленький взрослый, у него особое восприятие мира, особое отношение к миру.

Кроме того, выступая против образования, сковывающего личность, Руссо протестует против ломки естественной природы человека и обучения его по стандартному образцу. Природа человека многообразна: нельзя пренебрегать этим разнообразием, его надо сохранять в человеке как ценное и интересное. При этом если у Коменского индивидуальные различия определяются типологией детей, то Руссо делает шаг вперед, обуславливая их уже определенной возрастной периодизацией. Опираясь на принцип индивидуального подхода, он дает яркую критику трафаретства, шаблонности в обучении и воспитании.

Песталлоцци также как и его предшественники, в качестве первого существенного принципа образования выдвигает пристальное внимание к каждому ребенку. Он развивает мысль о том, что

¹ Коменский Ян Амос. Избранные педагогические сочинения. - М., 1939. - С.32.

изучение учителем учащегося как единичного и неповторимого индивидуума” путем наблюдений за ним – важнейшее условие успеха образовательного процесса.¹

Столь же ярким противником шаблонности в учебно-воспитательной работе выступает Дистервег. Он считает, что преподаватель не имеет права подходить к разным детям с одинаковой позиции и называет иезуитами тех преподавателей, “которые смотрят на своих учеников как на детей, снабженных нумерами, так, как тюремный смотритель на арестантов, такие учителя измеряют трудность своей работы только числом сидящих в классе учеников”.² По мнению мыслителя, естественный путь преподавания – это и есть согласованность его с человеческой природой. Он признает необходимость проводить индивидуальные занятия с учениками “во всякий момент обучения”. Он отмечает, что “учащийся только тогда себя чувствует внутренне счастливым, когда замечает, что учитель понимает его особенности, что он не забывает его достоинств и его слабостей”.³

Ориентация на индивидуальный подход четко прослеживается также в педагогике прагматизма, призывающей противопоставить навязыванию извне учебно-воспитательного процесса развитие индивидуальности, внешней дисциплине – свободную деятельность (активность), обучению посредством книг и педагогов – обучение через “опыт”, приобретение ими отдельных умений и навыков. По их мнению, ученики должны сами принимать участие в планировании процесса обучения, учитель же должен стать старшим членом группы, призванным осуществлять компетентное руководство учебно-воспитательным процессом. Например, в концепции виднейшего американского педагога Д. Дьюи отмечается: “Ранее центр притяжения в системе воспитания находился вне ребенка: в учителе, в учебнике..., вне институтов и деятельности самого ребенка... Изменения, которые происходят, состоят в смещении центров притяжения. Эти изменения напоминают революцию,

¹ Степашко Л.А. Философия и история образования. – М., 2003. – С. 87 – 88.

² Адольф Дистервег. Избранные педагогические сочинения. Вып. 2. - СПб., 1907. - С. 187.

³ Там же. - С. 230.

произведенную Коперником, сместившим астрономический центр от Земли к Солнцу. Ребенок становится солнцем, вокруг которого вращается воспитание, он – центр, которому он подчиняется”¹.

Уберечь ребенка от растворения в массе людей, сохранить его оригинальность, неповторимость, не допустить вмешательства в его внутренний духовный мир в целях сознательного изменения его экзистенции – в этом видят свою задачу педагоги, находящиеся под влиянием философии экзистенциализма. Поскольку ребенок развивается спонтанно, благодаря внутренней предрасположенности к самосовершенству и самовыявлению, то педагог должен создавать все условия для самопознания ученика, прибегая к советам и консультациям, но ни в коем случае не излагать знания, не прибегать к формированию взглядов и убеждений, ведущих к нивелировке его самоактуализации. Поэтому педагоги-экзистенциалисты не признают методов обучения, стимулирующих групповое мышление или коллективную учебную деятельность. По их мнению, метод должен быть индивидуальным, способствующим самореализации индивида. Так как каждый индивид представляет собой неповторимую экзистенцию, то самовыражение его различно. Отсюда вытекает необходимость создавать особые условия для наиболее одаренных детей, формировать группы, потоки, открывать учебные заведения с различными программами, сводить до минимума коллективные занятия и расширять индивидуальные.

Исходная позиция, согласно которой в центре образовательного процесса должна находиться личность ребенка с ее индивидуальным генотипом и мироотношением, присуща также педагогическим теориям и концепциям позитивизма, бихевиоризма и др.

Широко и смело ставится вопрос о развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения и украинской педагогической мыслью. Т. Шевченко, Н. Пирогов, Н. Корф, А. Духнович, П. Грабовский, Леся Украинка, М. Коцюбинский, И. Франко, В. Короленко и др. подчеркивают, что учащиеся должны приобретать знания самостоятельным путем, проявляя к ним активное творческое отношение. Они выступают против насильственного принуждения в обучении и утверждают, что развитие

¹ Дьюи Дж. Школа и ребенок. - М.-Пг., 1923. - С. 34.

интереса и любви к знанию должно составлять основу методики обучения.¹

Однако гуманистические, реформаторские идеи и начинания передовых педагогов и мыслителей, как правило, реализуются в отдельных опытных школах, а также в научно-исследовательских центрах. В этой связи следует отметить, в частности, новаторскую деятельность института им. Ж.-Ж. Руссо в Женеве, среди руководителей и сотрудников которого были видные деятели реформаторской педагогики (П. Бове, Э. Клапаред и др.), а также Международного бюро новых школ, основанного в 1899 г. А. Феррьером как организованного и теоретического центра экспериментальных средних учебно-воспитательных учреждений, строящих свою работу на основе реформаторских идей в педагогике. Вокруг института им. Ж.-Ж. Руссо и Международного бюро новых школ в дальнейшем объединяются различные направления реформаторской педагогики.

Вместе с тем развитие массового образования в условиях индустриальной цивилизации проходит отнюдь не под знаком реализации усиливающейся в духовной жизни общества гуманистической тенденции, а под влиянием идей Иогана Гербарта. Его система являет собой классический пример авторитарной модели обучения, где учитель предстает в качестве субъекта, а ученик является объектом в руках учителя: учитель приказывает – ученик исполняет, учитель спрашивает – ученик отвечает. Гербартианство создает завершённую модель “школы-фабрики”, основывающуюся «на детальной регламентации учебного процесса, ориентирующуюся на изолированного индивида, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и форм, нивелирующих индивидуальность и включающих ее в безличный государственный порядок».²

Несмотря на то, что в начале века на Западе происходит вызвавшая волну энтузиазма “педоцентристская революция”, у истоков которой стоял Дж. Дьюи, все же развитие массовой школы в рам-

¹ См.: Антология педагогической мысли Украинской ССР / Отв. ред. М.В. Фоменко. - М., 1988. - С. 163-383; Левківський М.В., Микитюк О.М. Історія педагогіки. - Х., 2002. - С. 144 - 173.

² Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. - М., 2003. - С. 184.

как индустриального социума происходит под влиянием идей Гербарта. Как писал польский философ и педагог В. Суходольский, когда в 60-е годы посмотрели на результаты “педоцентристской революции”, то “пришли к выводу, что какой была школа в начале века – такой она и осталась, как господствовала в ней авторитарная педагогика, так и господствует». Почему? На это Б. Суходольский отвечает так: «Дело в том, что авторитарная педагогика удобна для учителя: не предъявляя к нему особых требований, позволяет сохранить за собой командные высоты. Эта модель удовлетворяет и их родителей: дети сидят в школе, а не “болтаются” на улице и через некоторое время они получают диплом об окончании учебного заведения. Наконец, новая модель слишком дорогая. Ни одно государство не смогло выделить средств на ее реализацию. Старая же настолько дешёвая, что ее можно реализовать даже под крышей сарая и качество обучения при этом не пострадает”¹.

Авторитарная модель обучения в своих сущностных чертах соответствует характеру индустриальной цивилизации, матрицу которой составляет массовое, стандартизированное машинное производство. Его специфика определяет характер развития всех других сфер общественной жизни. В каждой из них торжествуют принципы машинного специализированного производства – принципы стандартизации, синхронизации, концентрации, централизации и максимализации.

Применительно к сфере образования это означает, что дети занимаются в массе своей на фабриках обучения – в школах, где специализированные работники обучения – учителя готовят детей к индустриальному производству. Это оказывает сильнейшее влияние на практику массового образования: школа производит стандартизированными методами стандартизированных “синих” и “белых” воротничков – “винтиков” индустриальной системы, подчиняющихся ее технологической дисциплине.

Итак, в условиях индустриальной цивилизации, когда развитие науки и техники становится определяющим фактором социального прогресса, образование приобретает в основном естественнонаучное, научно-техническое содержание и нацеливается на подго-

¹ Цит. по: Долженко О. Очерки по философии образования. - М., 1995. - С. 119.

товку делового, рационального человека. Оно онаучивается, в нем усиливаются тенденции секуляризации. Программы и учебные планы насыщаются профессионально ориентированными курсами и дисциплинами. Создаются учебные заведения по подготовке для промышленности кадров специалистов. Существенное влияние на отмеченные тенденции в образовании оказали позитивизм, прагматизм, а также различные педагогические концепции.

Хотя философское и художественное осмысление вопросов автономии человека, его активности и творческих возможностей и придает педагогике новый импульс в разработке гуманистической модели обучения, все же массовое образование остается в тисках гербатианских, авторитарных методов обучения, с помощью которых готовятся стандартизированные кадры для производства.

Раздел 4.

Реформирование социального института образования при переходе к постиндустриальной цивилизации

§ 1. Современные общецивилизационные тенденции развития и их влияние на совершенствование образования

В последней трети XX в. эйфория индустриально-технологического оптимизма пошла на убыль. В западных странах стало распространяться осознание того, что индустриальное развитие приобрело “чрезмерный”, самодовлеющий характер. Катастрофически начал терять свою привлекательность миф об индустриальной цивилизации как о лучшем из возможных миров. В атмосфере растущего пессимизма особую значимость и актуальность приобрели идеи тех ученых, которые предупреждали о возможных опасностях, вытекающих из абсолютизации технологических императивов. В центре внимания оказались работы Г. Маркузе “Одномерный человек” (1964 г.), В. Феркисса “Технологический человек: миф и реальность” (1969 г.), Н. Бирнбаума “Кризис индустриального общества” (1968 г.), Дж. Мюллера “Дети Франкенштейна” (1970 г.), Дж. Виккерса “Свобода в качающейся лодке” (1972 г.) и др. В них высказывались идеи и положения о кризисе индустриализма, о разложении техногенного общества, о “предательстве техники”, которая из орудия, послушного человеку, превратилась в самостоятельную область действий, развитие которой угрожает природной среде и самому человеку. Э. Тоффлер однозначно высказал мысль о предрешенности исторической судьбы индустриальной цивилизации: “Индустриальная эра, начало которой было положено в XVII в., уже завершилась”.

В основе кризиса индустриальной цивилизации лежат эндогенные причины. Точнее говоря, он обусловлен логикой собственной активности системы. Поэтому его можно условно назвать эволю-

ционным кризисом. По своему характеру – это, во-первых, всеобщий, общесистемный кризис, поскольку проявляет себя во всех структурных элементах социального организма, и, во-вторых, это глобальный кризис, охвативший весь земной шар.

Наиболее очевидный исторический предел индустриальной цивилизации, столь гордившейся своими многообразными достижениями, порожден обострением экологического кризиса, изобретением и распространением небывалого ранее оружия массового уничтожения. Однако было бы неверно видеть в угрозе экологической и термоядерной катастроф единственную причину цивилизационного кризиса. Эта угроза лишь ярко выпятила более глубинную причину, обусловленную процессом размывания самих основ индустриальной цивилизации процессом, затронувшим ее субъективно – человеческое измерение, смысл жизни человека и общества. Она высветила атрофию духовных оснований цивилизации.

Это связано с тем, что со времени перехода общества к машинному производству развитие человечества проходило под знаком безусловного приоритета процесса индустриализации. Понимание социального прогресса, решение всех основных проблем, стоящих перед человечеством, связывалось с промышленным развитием, с обеспечением высоких темпов экономического роста, созданием материально-технической базы в виде крупной машинной индустрии. Уровень развития общества определялся технико-экономическими параметрами, решающую роль среди которых играли достижения индустриальной технологии. Этому были подчинены условия и формы организации всех сторон социальной жизни. Проблемы же духовного характера в рамках индустриальной цивилизации с присущей для нее ориентацией на практическую значимость, с ее доминирующей установкой “предмет дорог, самоценен, потому что полезен”, были вытеснены на периферию бытия. По мнению М. Хайдеггера, это было заложено, как растение в семени, в философских системах Запада, противопоставивших объект и субъект¹. В результате методологическое и фактическое преимущество получило то направление естественнонаучной и философской мысли, которое последовательно абстрагировалось от понимания проблемы человеческой субъективности, духа.

¹ Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. - М., 1991. - С. 6.

Тем самым была обусловлена трагедийная социокультурная форма личностного бытия человека. “Индустриальный” человек в принципе способен к личностному поведению, к автономной социально-нравственной жизнедеятельности. Но эта потенциальная внутренняя способность фактически не реализуется в машиноподобных социальных системах, требующих от человека подчинения, строгого выполнения установленных правил. Духовные процессы в условиях индустриальной цивилизации либо вообще элиминируются, либо же рассматриваются утилитарно-прагматически как инструмент организации каких-то других, более важных и значимых для общества процессов. Это определило одностороннее развитие, технизацию, измельчание личности, оказавшейся в плену у актуально данного, существующего, прагматического. В этой связи нельзя не согласиться с К.Х. Делокаровым, заключающим, что кризис индустриальной цивилизации – “это кризис Человека, человека производящего, человека экономического”, видящего в мире и в других людях в первую очередь объекты, способные быть использованными для удовлетворения его собственных потребностей.¹

Атрофия духовных оснований техногенной цивилизации не могла не сказаться на системе образования. Образование в рамках этого типа цивилизации стремится реализовать себя по нормам и стандартам инженерного мышления. Если общество – машина, человек – деталь, то образование в конечном итоге приведено к форме “проекта”, “технологии”, “расчетной документации” и т.д. Оно базируется на технократическом мышлении, отличительными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общественными потребностями, техники над человеком и его ценностями. Образование индустриальной цивилизации формирует человека-функцию, идеально приспособленного к технологии конвейерного производства, алгоритм которого сводится к тиражированию заданной схемы. Для общества готовят инженеров, врачей, юристов и т.д. в рамках достаточно узкой специализации. Программы составляются по принципу: учить следует тому, что потребует в практической деятельности. В результате обра-

¹ Делокаров К.Х. Философия и кризис “экономического” человека // Философские перспективы человечества. - М., 1993. - С. 11.

зование оказывается духовно опустошенным, что в условиях перехода общества от индустриальной к постиндустриальной (информационной) цивилизации проявляется со всей определенностью.

Образование все зримее обнаруживает свое несоответствие тем требованиям, которые предъявляются ему нынешним этапом социального развития, связанным с переходом человечества к постиндустриальной цивилизации. Его основные элементы (цели, структура, содержание, методы обучения) находятся в глубоком противоречии с резко изменяющимися социальными условиями. В силу этого образование сегодня переживает глубокий кризис, носящий глобальный характер, о чем свидетельствует его международный охват, а также острота и комплексность.¹

Сущность кризиса образования предельно четко была выражена еще в 1967 г. в итоговом докладе Джеймса Перкинса на проходившей в США международной конференции по вопросу о мировом кризисе образования. Она была определена как “неспособность образования идти в ногу с развитием общества”, “несоответствие между надеждами отдельных личностей и потребностями общества, с одной стороны, и возможностями системы образования, с другой”.² Следует добавить, что кризис образования отнюдь не тождественен абсолютному упадку и регрессу. Он не означает, что образование год от года становится все хуже во всех аспектах своей деятельности. Некоторые изменения (расширение контингентов учащихся, модернизация содержания ряда учебных дисциплин, внедрение современных технических средств обучения и т.д.) можно рассматривать как известный шаг вперед, как попытку приспособить систему образования к нуждам и запросам социального развития. Тем не менее, образование в целом все более очевидно обнаруживает свое несоответствие тем требованиям, которые предъявляются ему переходом человечества в новую эру цивилизационного развития.

Всеобщий кризис образования, охвативший все страны мира и все ступени системы образования, вызван, прежде всего, переходом человечества к постиндустриальной цивилизации, регулярно

¹ См.: Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем // *Философия образования для XXI века*. - М., 1992. - С. 19-31.

² См.: Кумбс Ф.Г. Кризис образования: системный анализ. - М., 1970. - С. 9-10, 200-201.

повторяющимися экономическими кризисами, резким падением экономического роста в развитых и развивающихся странах, а также общим кризисом духовной сферы, крушением ряда научных парадигм, которые определяли основное содержание учебников по многим дисциплинам, отсутствием явной перспективы развития общества, системы образования и структуры спроса на кадры специалистов в первые десятилетия XXI в.

Характерными признаками кризиса образования является ориентация на формирование узкого профессионализма, на унификацию знаний и навыков, подавление творческих способностей и индивидуальности человека, что выступает причиной широкого распространения функциональной неграмотности и профессиональной некомпетентности в современном мире.¹

Для того чтобы вывести образование из глобального кризисного состояния, необходимо изменить парадигму образования. Ясно, что она должна учитывать общецивилизационные тенденции развития, отвечать основным параметрам становящейся постиндустриальной цивилизации.

Сам термин “постиндустриальная цивилизация”, принадлежащий Д. Беллу, появился в США еще в 50-е годы, когда стало очевидно, что американский капитализм середины XX столетия значительно отличается от индустриального капитализма, существовавшего до великой депрессии 1929 – 1933 гг. Трактовавшийся вначале в рационалистических понятиях линейного прогресса, экономического роста, повышения благосостояния и технизации труда, этот термин с конца 60-х – начала 70-х годов (А. Турен – 1968 – 1969 гг., Д. Белл – 1971 – 1973 гг.) значительно обогатился в своем содержании. Его сущностными характеристиками стали массовое распространение творческого, интеллектуального труда, качественно возросший уровень научного знания и информации, активно применяемых в производстве, преобладание в структуре экономики сферы услуг, науки, образования, культуры над промышленностью и сельским хозяйством, значительное изменение социальной структуры.

¹ Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем // Культура, образование, развитие индивида / Отв. ред. Ф.Т. Михайлов. - М., 1990. - С. 7.

В современной западной литературе можно выделить две позиции, по-разному отражающие историческое место постиндустриальной цивилизации. В соответствии с одной из них (Ф. Ферраротти и др.), постиндустриальная цивилизация рассматривается как этап индустриальной цивилизации, наступивший в начале 60 – 70-х годов XX в. Д. Белл, Э. Тоффлер и др. разделяют иную точку зрения, согласно которой постиндустриальная цивилизация является совершенно новым этапом исторического развития, сменяющим собой индустриальную цивилизацию. Взгляды Белла и Тоффлера в этом вопросе почти полностью тождественны. Так, Белл выделяет три этапа исторического развития: доиндустриальный, индустриальный и постиндустриальный.

Тоффлер дает следующую периодизацию развития истории: первая волна (доиндустриальная культура), вторая волна (индустриальная культура) и третья волна (супериндустриальная культура). Подчеркивая принципиальное отличие своей позиции от первой точки зрения, Э. Тоффлер замечает: “Я обнаружил, что некоторые считают, будто супериндустриальное общество является всего лишь высокоразвитой версией традиционного индустриального массового общества.

Ничто не может быть более неверным. Современные быстрые и массовые изменения, которые я называю “третьей волной”, создают совершенно новую цивилизацию, основывающуюся на высокой технологии, информации и новых способах организации для достижения экономических целей”.¹

Постиндустриальный мир, рождаемый третьей – компьютерной – цивилизационной революцией, находится лишь на начальном этапе своего становления. На его первую ступень поднялись наиболее развитые в технологическом отношении страны (США, Канада, Германия, Великобритания, Франция, Япония и ещё 8 – 10 стран мира, населения которых принадлежат к так называемому «золотому миллиарду»), что было зафиксировано в конце XX в. известным американским профессором Дж. Мартином и японским профессором Й. Масудой. Вместе с тем воздействие постиндустриализма на мировое развитие гораздо обширнее географически и носит глобальный характер. Это позволяет в разрозненных явле-

¹ Toffler A. The adaptive corporation. - L., 1985. - P. 20.

нях мирового буття виділити декілька суттєвих характеристик постіндустріальної цивілізації, що відрізняють її від індустріальної цивілізації.

Постіндустріальна цивілізація ґрунтується не на машинній технології, а на інформаційній. Це обумовлює переобладнання живої праці над ове́щественним і зростанням її творчого характеру.¹ В умовах становлення постіндустріальної цивілізації здійснюється перехід домінуючої ролі від матеріально-вещних елементів виробництва до духовно-ідеальних, від ове́щественної праці до живої. Виникає рух від єдиності, стандартизації і уніфікації виробництва і соціального буття до розвитку різноманітності всіх форм суспільного життя. «Мірою всіх соціальних речей», основоположним умовою виробництва і виробництва суспільної цілісності стають розвиток і збагачення людського інтелекту, творчої енергії, духовно-моральних сил.

На зміну соціально-рольовому способу індивідуальної людської діяльності (традиційній для індустріальної цивілізації і підкорюючій особистість функціонуванню імперативів суспільних структур) приходять нові, значно більш адекватні самій природі людини. Людина з «винтика» соціальної машини, «деперсоналізованого агента соціально-інституціональних дій» перетворюється в реального суб'єкта своєї життя, подолаючого відчуження власної сутності. Людина стає справжньою суспільною цінністю, а основна функція соціума направлена на створення умов для вільного розвитку незалежної творчої особистості, що володіє вираженою індивідуальністю і живою змістовною, щасливою життям.²

Постіндустріальна цивілізація характеризується різко зростаючим рівнем інтелектуалізації людини, розширенням сфери її свободи, включаючи поведінкову автономію, що суттєво послаблює групові зв'язки особистості, робить їх ще

¹ См.: Ракитов А.И. Регулятивный мир: знание и общество, основанное на знаниях // Вопросы философии. – 2005. – № 5. – С. 91 – 92.

² Корнетов Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. – М., 2003. – С. 208.

менее определенными и устойчивыми. Человек во все большей степени становится субъектом исторического процесса уже не в жестко детерминированном отличии того или иного социального типа, а в качестве конкретной личности, наделенной широким диапазоном индивидуальных особенностей. На уровне теоретического мышления значительное ослабление детерминации общественного процесса находит отражение в представлении о том, что человек действительно начинает приобретать реальную возможность рассматривать социально-экономический процесс не как жестко давящую над ним внешнюю, определяющую силу, а все больше осознавать свою роль в качестве реальной доминанты исторического развития. Современные ученые единодушны во мнении, что определяющей чертой новой складывающейся цивилизации является ее антропогенный, “хomoцентрический” характер. Как подчеркивает, к примеру, У. Хармэн, формирующаяся новая цивилизация выдвигает “в качестве наивысшей ценности самосознание и развитие личности, в соответствии с которой ведущей и необходимой функцией всех социальных институтов является создание условий для поддержки такого развития”.¹ У. Хармэн рассматривает это как своего рода “центросхему”, заменяющую “агрегативную центросхему индустриальной эры, в основе которой лежит материальный, технологический и экономический рост”.²

Впервые в истории ориентация на человека, всесторонняя реализация гуманистических принципов становится не только фактором морально-ценностного характера. Из провозглашаемой общей и весьма отдаленной перспективы она все более превращается в насущную задачу современности. Гуманизация общества становится условием выживания человечества.

Наряду с необходимостью гуманизации общественных отношений возникла и возможность ее реализации. В странах, вступивших на путь постиндустриализма, на основе достигнутого уровня и характера развития науки и техники, усиления демократизации общественной жизни, укрепления правового государства, существенной переориентации философской и общественно-политической мысли, искусства и культуры в целом на проблемы, связанные

¹ Harman W. *Industrial Society and After*. - Standford, 1976. - P.26.

² Там же.

с “не знающим границ развитием личности”¹, формируются реальные предпосылки для осуществления извечных гуманистических идеалов.

Такие предпосылки создаются прежде всего под влиянием процесса гуманизации науки и техники, их фронтального поворота в сторону человека. Дело в том, что для постиндустриальной цивилизации создание и использование новейших видов техники и технологии на базе последних научных достижений не является самоцелью. Если проанализировать различные концепции постиндустриальной цивилизации, то нетрудно заметить, что их существенным моментом выступает антитехнократизм. На первый взгляд такое утверждение покажется парадоксальным. И вместе с тем можно с уверенностью констатировать, что теории постиндустриального общества активно утверждают идеи антитехнократизма. Э. Тоффлер еще в начале 80-х годов писал: “Технологии самой по себе недостаточно, чтобы создать общество “третьей волны”. Экономисты “третьей волны” требуют соответствующей культуры и политики, соответствующим образом подготовленного человека”². Разработка и развитие принципиально новых технологий, совершенной информационной техники – это внешние, хотя и важные формы проявления постиндустриализма. Самое же важное, заключается в том, что под влиянием новых видов техники и технологии появляется уникальный исторический шанс – освободить творческий потенциал индивида от диктата техники, от шаблонов поведения и потребления навязываемых массовым производством индустриального общества.³ Если индустриальная технология стандартизирует продукты производства, самих людей, их жизнедеятельность, то постиндустриальная – демассифицирует и дестандартизирует все стороны экономической и социальной жизни, коренным образом меняет характер соотношения рутинных и творческих компонентов в деятельности человека, освобождает его от

¹ Печей А. Человеческие качества. - М., 1985. - С. 25.

² Toffler A. Previews and premises: An interview with the nuthor of future shock and the third wave. - Toronto, 1983. - P. 108.

³ Полищук М.Л. В преддверии натиска “третьей волны”: контуры планетарной цивилизации в общественно-политической мысли Запада. - М., 1989. - С.143.

однообразной, трудоемкой, утомительной работы, раскрепощает его творческую мысль. Это обусловлено тем, что автоматизация производства, компьютеризация многих аспектов социальной жизни меняют отношение человека и техники. Человек не является более наделенным сознанием органом техники, ее орудием, не зависит от скорости функционирования машин. Человек исключается из непосредственного процесса производства, становится рядом с ним. Он выступает в качестве оператора, программиста, наладчика, управляет целой системой машин, технологическим циклом. В противоположность труду, полностью подчиненному системе машин, труд в сфере производства, основанного на достижениях современной технологической революции, все больше наполняется человеческим содержанием, становится сферой приложения всей совокупности человеческих сил и способностей.

Впервые за всю историю человеческой цивилизации интеллект, духовное развитие человека становится ведущим фактором развития техники и производства. Оно же обуславливает и смену основной целевой ориентации науки: она все более явно выступает в тенденции как наука, ориентированная на развитие интеллектуального, творческого потенциала личности. Личностно-ориентированная наука производит знания уже не столько для того, чтобы обновлять технику, технологию и вещный мир, сколько для того, чтобы совершенствовать духовный мир самого человека, развивать личность, ее интеллектуальные, творческие способности.¹

Кроме того, в науке усиливаются интеграционные процессы, составляющие ныне ведущую тенденцию ее развития.² При этом интегративно-синтезирующие процессы активизируются не только на уровне межотраслевого, но и на уровне внутриотраслевого взаимодействия наук. В частности, все более сокращается былой разрыв между естествознанием и обществоведением, философией и частными науками. Углубляется осознание того, что центральной проблемой всей созданной человечеством науки – естественной, технической и общественной – является проблема человека, так как в человеке объединены механические, физические, хими-

¹ Ларцев В.С. Социокультурный генезис личности. – К., 2002. – С. 293.

² Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы // Вопросы философии. - 1997. - № 1. - С. 11.

ческие, биологические и социальные процессы и закономерности в их высшем синтезе, так как задачами технических и прикладных наук во все большей мере становятся моделирование и опредмечивание физических и умственных функций человека. Проблема человека становится важнейшей для всей науки в целом. Поэтому если раньше приоритет (и финансовая поддержка) отдавался исследованиям в области обороны, техническим наукам, то сейчас на первый план выходят науки о человеке.¹

Существенные предпосылки для реализации гуманистических идеалов создаются также благодаря тенденциям гуманизации, проявляющим себя и в других структурных элементах постиндустриальной цивилизации. В частности, в политической сфере прочно утверждает себя идея правового государства как совокупности государственно-властных механизмов, действующих на законной и правовой основе в целях обеспечения прав, свобод и законных интересов граждан.

Правовое государство, для которого характерен приоритет личности во взаимоотношениях с государством и его органами, выступает в качестве инструмента для эффективной реализации интересов личности. Фактическая правовая удовлетворенность личности, т.е. реализация закрепленных в законах прав, свобод и законных интересов граждан, выступает главным критерием правового государства. Во многих конституциях развитых стран права и свободы граждан торжественно формулируются в первых разделах (Конституция Италии – гл. I; ФРГ – разд. I; Японии – гл. 3; и т.д.). Данное обстоятельство воспитывает уважение к личности, ее правам и свободам.

Кардинальное изменение в понимании человека и его места в мире происходит и в философии. Ведущим принципом философского мышления становится индивидуальность, которая в классической философии оставалась в тени и рассматривалась как иерархически подчиненная более общему и всеобщему (будь

¹ Ракітов А. Наука XXI століття: глобальні трансформації і перспектива // Вісник НАН України. – 2000. - № 8. – С. 33; Фірстов С., Левіна Д., Чернишов Л. Коміренко Р. Глобальна спрямованість науки третього тисячоліття // Вісник НАН України. – 2001. - № 8. – С. 33.

то всеобщее благо или интерес).¹ Сегодня же можно говорить об “антропологическом повороте”, происшедшим во всей западной философии: человек уже рассматривается не как вещь, подверженная влиянию естественной и социальной необходимости, а как “существо”, которое “выбирает себя” каждым своим действием, каждым поступком. В современных философских концепциях однозначно подчеркивается, что человек – это единственное живое существо, которое реализует себя как проблему.²

Гуманизм становящейся постиндустриальной цивилизации обуславливается и возрождением высокого искусства, отвергающего массовую антикультуру. Дж. Нэбитт и П. Эбурин среди десяти мировых тенденций 90-х годов XX в. возрождение высокой культуры поставили на второе место. “В последние годы тысячелетия, – пишут они, – произойдет коренная и революционная смена приоритетов в проведении досуга и затрат на него. В 90-е годы искусство постепенно придет на смену спорту как основному способу проведения досуга... От США и Западной Европы до побережья Тихого океана, повсюду, где нашла распространение процветающая информационная экономика, за этим процессом следовала необходимость пересмотреть смысл жизни с помощью искусства... 90-е годы вызовут к жизни современный ренессанс изобразительного искусства, поэзии, танца, театра и музыки во всем цивилизованном мире. Это будет разительным контрастом с недавней индустриальной эпохой, когда военные были образцом, а спорт метафорой... По мере повышения роли искусства в жизни общества отдельные люди, корпорации, большие и малые города будут все больше определять свою судьбу под влиянием образов, личностей и стиля жизни в произведениях искусства”.³

XXI в. – век нового ренессанса, возрождения творческого духа человека. Это непременно отразится на содержании и функциях искусства, художественных стилей. На смену модернизма “непре-

¹ См.: Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // Вопросы философии. - 1989. - № 2; Рикер П. Человек как предмет философии // Там же.

² Основные тенденции и проблемы философии XX в. / Под ред. Ю.В. Кривина, М.А. Кузнецова. - М., 1991. - С. 25.

³ Нэбитт Дж., Эбурин П. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции. Год 2000. Десять новых направлений на 90-е годы. - М., 1992. - С. 70, 71, 90.

менно придет искусство другого типа – идеациональное или идеалистическое... которое увековечит в новом облике неувыдаемый порыв человеческой культуры”¹. Широкий поток возрожденческого искусства выразит гармонию и красоту человека, его всепроникающую творческую мысль. Поэтому не случайно уже сегодня становится модным и массовым увлечение классическим искусством, шедеврами античности и ренессанса. Ведь будущее принадлежит не искусству, разрушающему или огрубляющему человека, а искусству, созидающему, возвышающему, раскрывающему прекрасное в людях и окружающем их мире.

Таким образом, уже в условиях перехода к постиндустральной цивилизации создаются реальные предпосылки для гуманистической перестройки всей социальной жизни, что является альтернативой глобальному омнициду и в то же время важнейшим признаком становления новой цивилизации.

Это вызывает необходимость если не отказа, то, во всяком случае, серьезнейшей корректировки ведущей свою родословную от идеологии Просвещения “прогрессистской” концепции общественного развития с характерным для нее “представлением о науке и технике как единственном и всеильном средстве разрешения любых человеческих проблем и достижения социальной гармонии на путях рационально спроектированного миропорядка... Конечно, без науки и техники человечество не может решить проблем своего развития, но, тем не менее, оно способно выжить только в том случае, если придаст своему прогрессу человеческий, гуманистический смысл”².

Человек становится действительным центром истории. Именно в человеке, как подчеркивает А. Печчеи, заключаются “источники всех современных проблем, на нем сосредоточены все наши стремления и чаяния, в нем все начала и все концы, и в нем же основа наших надежд. И если мы хотим ощутить глобальность всего сущего на свете, то в центре этого должна стать целостная человеческая личность и ее возможности... Именно в развитии человека заключено не только возможное разрешение всех проблем, но

¹ Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. - М., 1992. - С. 462.

² Бессонов Б.Н. Цивилизация и философия: необходимость новых ценностей // Философские перспективы человечества. - М., 1993. - С. 6.

и заложена основа общего самоусовершенствования и самовыявления всего рода человеческого”.¹

“Человекоцентричность” постиндустриализма как нового типа социального развития, как стратегического выбора движения в направлении антропогенной цивилизации, когда впервые в своей истории человек действительно становится самоцелью социального прогресса, выдвинула на передний план общественной жизни проблему реформирования образования, приведения системы образования в соответствие с современными общецивилизационными тенденциями развития. Новой постиндустриальной эре развития человечества должна соответствовать новая философия образования, новые образовательные системы, новая модель обучения. Сегодня совершенно ясно, что в условиях постиндустриальной цивилизации, знаменующей собой переход от “потребностной” к новой, гуманистической концепции человека, главным в образовании XXI века должен быть поворот к человеку, обращение к его духовности, развитие его творческих способностей, борьба с технократическим снобизмом. Эта центральная задача по совершенствованию образования заложена в целом ряде национальных и международных проектов: “Образование для двухтысячного года” (Германия), “Образование для американцев XXI века (США), “Образование будущего” (Франция), “Модель образования для XXI века” (Япония) и др. Так, в США в качестве целей образования провозглашено:

- развитие “Я” личности, понимание подростком себя, своих возможностей, уверенности в себе, умения легко адаптироваться к изменениям в жизни;
- вооружение базовыми знаниями, языковыми и вычислительными навыками;
- развитие интереса к непрерывному образованию и умения приобретать знания самостоятельно;
- экологическое образование и воспитание;
- развитие мышления и способности принимать самостоятельные решения;
- подготовка к будущей профессиональной деятельности, карьере и семейной жизни;

¹ Печчи А. Человеческие качества. - С. 183-184.

- естетичне і моральне виховання, розвиток умінь раціонально використовувати дозвілля;

- розвиток громадянської відповідальності, поваги до закону і влади, розуміння соціально-економічної і політичної системи держави;

- оволодіння комунікативними навичками, розвиток духу єдності і кооперації.¹

Сходно, хоча по-іншому виражені, цілі освіти ФРН:

- підготувати до широкого різноманітності вибору в житті і до вимогам світу праці з його завданнями і тенденціями;

- виховати молодь морально, інтелектуально, фізично відповідно до економічної і соціальної ситуації навколо них, забезпечити їх знаннями і навичками, які їм потрібні в соціальної і трудової житті,

- забезпечити вміннями і навичками, необхідними для вільного розвитку особистості, для успіху в трудовій діяльності і для оцінки складних взаємозалежних соціальних факторів, сформувати здатність мислити незалежно і діяти на свою власну відповідальність;

- виховати в дусі відповідального використання вільності, бути терпимим, люблячим світ, поважати інших людей, розвивати бажання і здатність навчатися і працювати самостійно і в групах, бути незалежними і розвивати ці здатності після закінчення школи.²

Уже цих двох прикладів (а їх перелік можна було б продовжити) цілком достатньо, щоб можна було наочно переконатися в тому, що в відміння від попереднього періоду для кінця ХХ – початку ХХІ ст. стає характерним звернення цілей освіти до особистості, її самореалізацію, вільність вибору, розуміння суспільних явищ, розвиток критичного мислення.

Ці цілі відображають зростаючу в постіндустріальному світі тенденцію до парадигмального оформлення гуманістичної традиції в сфері освіти. Її зміст заключається в переході від соціально-орієнтованої освітньої парадигми

¹ Прогностична концепція цілей і змісту освіти / Під ред. І.Я. Лернера, І.К. Журавлева. - М., 1994. - С. 8 – 9.

² Там же.

(конструирование человека с параметрами, заданными конкретными интересами общества), столь долго господствовавшей на протяжении предшествующей истории, к индивидуально-ориентированной (конструирование человека для самого себя и только опосредованно для общества), что выдвигает на первый план комплекс проблем, связанных с признанием самоценности личности, формирования ее самосознания. Поэтому, по существу, можно говорить не об индивидуально-, не о социально- и даже не об индивидуально-социально, а о личностно ориентированной образовательной парадигме постиндустриальной цивилизации¹.

Следует заметить, что в настоящее время парадигма личностно ориентированного образования понимается неоднозначно. Наиболее часто встречаются следующие её трактовки:

Во-первых, на уровне массового педагогического сознания личностный подход понимается как этико-гуманистический принцип общения педагога и учащегося, который находит своё выражение в педагогике сотрудничества.

Во-вторых, личностный подход рассматривается как принцип концентрации различных направлений образовательной деятельности вокруг её главной цели – личности.

В-третьих, данная парадигма трактуется как принцип свободы личности в образовательном процессе в отношении выбора ею приоритетов обучения, образовательных траекторий, формирования личностного восприятия содержания изучаемых дисциплин.

В-четвёртых, личностный подход рассматривается как приоритет индивидуальности в образовании над коллективно-нивелирующим обучением и воспитанием.

В-пятых, данный подход связывают с представлением о целостности образовательного процесса, что позволяет преодолеть его фрагментарность и суммативность.

В-шестых, личностно ориентированная парадигма образования понимается как своеобразное построение учебно-познавательной деятельности (со специфическими целями, содержанием, техноло-

¹ Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. - 1996. - № 2. - С. 17-18 и др.; Корнетов Г.Б. Педагогика: Теория и история. - М., 2003. - С. 199; Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. - М., 2004. - С. 489 – 493.

гиями), которая направлена на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида.¹

На наш взгляд, личностно ориентированная парадигма – это парадигма самореализации личности во всей целостности и многогранности развития ее творческой направленности и деятельных способностей, готовности управлять новыми процессами, которые возникают в переходный период к постиндустриальной цивилизации.

К основным положениям парадигмы личностно ориентированного образования, на наш взгляд, можно отнести следующие.

Прежде всего, положение о ценностях образования. Главными ценностями личностно ориентированного образования являются сам человек, культура и творчество. Отсюда вытекает и положение о сущности образования как деятельности, направленной на формирование субъектности человека, деятельности, сохраняющей, передающей и развивающей культуру, создающей творческую среду для развития человека, стимулирующей индивидуальное и коллективное творчество.

Личностная парадигма существенно меняет цель образования. Ее составляет формирование целостного человека, имеющего взаимосвязанные природную, социальную и культурную сущности. Это единство составляет основу понимания образовательных процессов, обеспечивающих целостное развитие человека. Как бы по-разному ни представлялись цели образования, позитивное развитие личности заключается в движении к целостности, непротиворечивости. Человек должен приобретать твердые убеждения, разносторонние представления о самом себе, других людях, об окружающем мире в целом.

Далее. Поскольку человек – существо социальное, общественное, то важнейшим процессом, обеспечивающим его развитие, является процесс социализации, который должен осуществляться на основе таких основных принципов личностно ориентированного образования как природосообразность, индивидуальный подход и культуросообразность.

Как представляется, главная задача личностно ориентированного образования заключается не только в том, чтобы дать учащим-

¹ Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. – М., 2004. – С. 489 – 491.

ся знания о существующем мире и его законах, но и вооружить их методологией творческого преобразования мира. Заметим, что преобразующая роль человека признавалась и ранее. Но крайне важно, какую методологию человек будет использовать в своей деятельности, так как прошлый опыт свидетельствует о том, к каким отрицательным последствиям приводит исключительно естественнонаучная методология с единственно правильным ответом.

Новую парадигму образования необходимо развивать на основе многовариантной методологии. Это, по сути, гуманистическая методология в силу того, что в ней для окончательного выбора необходимо привлекать духовно-нравственные оценки. При этом решения существенно зависят от духовности человека, его системы ценностей. Такая методология творческой деятельности, будучи положенной в основу образования, потребует формирования и волевых качеств, духовного развития человека. Поэтому в новой парадигме образования особое значение приобретает проблема гуманизации и гуманитаризации, решение которой позволяет преодолеть технократический и узкопрагматический уклон в образовании, расширить изучение предметов гуманитарного цикла на любой ступени образования, сочетать профессиональное образование с эстетическим и этическим. Это даст возможность осуществлять не просто узкоспециальную подготовку кадров, а формировать личность, воспитывать гражданские качества, учить современным формам общения, умению жить в быстро меняющемся мире, развивать способность осваивать новую информацию и принимать эффективные решения. В этих условиях необычайно возрастает роль и значение гуманитарных наук (неслучайно XXI в. называют их именем), т.е. тех наук, которые помогают процессу социализации личности, становлению духовного мира человека. Ведь без изменения структуры ценностей человека, без формирования его духовности, опираясь только лишь на его технические знания, невозможно решать глобальные проблемы современности. Материальная ценностно-мотивационная парадигма изжила себя. Она привела к кризису цивилизации. Ей на смену приходит духовная ценностно-мотивационная парадигма. Конечно, речь не идет об отрыве от материальной основы. Отнюдь нет. Дело заключается в том, что «материальная основа с перспективных позиций перестает быть определяющей: если

человечество будет видеть свою миссию в росте материального потребления, к чему, собственно, и сводится соответствующая ценностная парадигма, оно не решит и стоящие перед ним по-новому проблемы материального обеспечения и стимулирования, распределения и перераспределения, которые так или иначе связаны с определением их достаточности, с самоограничением и т.д. Это предполагает необходимость подняться над материальными ценностями¹ и охарактеризовать их с позиций более высоких, а именно духовных ценностей. Формирование же последних осуществляется благодаря гуманитарным наукам. Поэтому не случайно в развитых странах, где проблема человека окончательно и бесповоротно утвердилась как высшая ценность, увеличивается число студентов, обучающихся на гуманитарных факультетах.

Распределение контингента студентов в странах рыночной экономики в разрезе направлений обучения (%)²

Направления обучения	Структура контингента студентов
гуманитарные науки	40-45
естественные, технические и сельскохозяйственные науки	25-35
медицинские науки	7-11

Кроме того, в технических вузах в содержании образования большое место отводится гуманитарным наукам. В США, например, в технических вузах гуманитарные предметы в содержании образования составляют 25 % (для сравнения: в странах СНГ – 10 %).³ Несмотря на такой, казалось бы, большой процент гуманитарных дисциплин в высшей школе, в США бьют тревогу, доказывая необходимость увеличения этого процента с тем, чтобы можно было активнее формировать духовные качества студентов,

¹ Егоров В.С. Философский реализм. - М., 2004. - С. 267.

² Тенденции развития и роль сферы образования: экономический и социальный аспекты / Отв. ред. В.И. Марцинкевич. - М., 1994. - С. 207.

³ Георгиева Т.С. Образование как сфера культуры: пути обновления. - М., 1992. - С. 5.

интенсивнее развивать у них ценные свойства целостного видения мира.

Однако заметим при этом, что гуманизацию и гуманитаризацию не стоит рассматривать как синонимы “антитехнизации”, что порой имеет место и проявляет себя в упорном “отталкивании” представителями гуманитарной культуры другой стороны современной культуры – научно-технической и естественнонаучной. Ведь гуманитарная грамотность предполагает владение информационной техникой, не говоря уже о навыках жизни в техническом мире. Поэтому существенным компонентом содержания образования постиндустриальной цивилизации является широкая политехнизация обучения, как общего, так и профессионального. Современному человеку в любой сфере деятельности приходится иметь дело с несколькими поколениями все более разнообразных машин, с новейшими видами технологий. Поэтому нужно иметь широкую политехническую подготовку, чтобы можно было легче адаптироваться к обновлению поколений техники и внедрению новейших технологий. Кроме того, необходимо обладать также знаниями “хотя бы основ современного естествознания, и, прежде всего, тех моментов, где естествознание соприкасается с современной жизнью и проблемами человеческого будущего (биологические основы медицины и здравоохранения, психологические компоненты политики и поведения, физико-химические основы экологической безопасности и пр.)”.¹ Без них нет целостного человека постиндустриальной цивилизации, нет подлинного образования будущего.

Еще один аспект новой парадигмы образования – соотношение в процессе обучения анализа и синтеза, изучение частей и видение целого, требующее интеграцию частных наук и дисциплин, разработку и чтение междисциплинарных курсов. Это вызвано активными интеграционными процессами, происходящими в современной науке, что является доминирующей тенденцией в ее развитии на нынешнем этапе. Учет этой динамики при определении содержания образования позволит обеспечить целостное фундаментальное образование, значение которого неизмеримо возрастает в условиях перехода к постиндустриальной цивилизации. Это обусловлено

¹ Зотов А.Ф. Университет как домен культуры // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. - 1996. - № 2. - С. 71.

тем, что в условиях интенсивного развития техники и технологии практические знания, связанные с конкретным производством, быстро устаревают. Более того, практически невозможно ознакомиться со всеми имеющимися в обращении материалами, машинами и механизмами даже одного конкретного производства. Сокращение же перечня специальностей предполагает повышение мобильности специалиста, возможность его перехода из одной отрасли в другую, что диктуется реальными жизненными ситуациями. Поэтому в содержание образования целесообразно закладывать такую систему знаний и способов действий учащихся, которую можно было бы успешно использовать при различных жизненных обстоятельствах. Все это диктует важность и необходимость усиления фундаментализации образования, которая представляет собой такой отбор наиболее значимого и наименее подтвержденного изменению содержания знаний, которым можно было бы руководствоваться в практической деятельности. Речь идет о знании основных принципов, закономерностей, которое позволяет правильно оценить возможность применения вновь приобретаемых знаний. Иногда фундаментализация трактуется только как преобладание общеобразовательных и общеспециальных дисциплин. На самом же деле, фундаментализация образования в значительной мере относится и к профилирующим дисциплинам, где ведущими линиями в содержании выступают не перечисление и характеристики, допустим конкретных материалов, машин и процессов, а выявление наиболее значимых для будущего специалиста свойств материалов или механизмов, принципов их выбора, возможности их взаимозаменяемости и т.д. Фундаментализация образования потребует изменения структуры содержания учебного материала в рамках учебного предмета.¹

С фундаментализацией образования теснейшим образом связана профессионализация обучения, суть которой состоит в направленности каждого учебного предмета на профессиональную деятельность специалиста. Практически это выражается в изменении удельного веса того или иного материала в изучаемом курсе, в более детальной проработке вопросов, связанных с профессио-

¹ Кузнецов В.И., Идлис Г.М. Важный аспект проблемы интеграции образования и науки // Вестник РАН. – 2000. - № 12. – Т. 70. – С. 1073 – 1074.

нальной деятельностью, во включении дополнительных вопросов для изучения, в отборе практических заданий и задач.

Решение проблемы углубления профессионализации образования в условиях постиндустриальной цивилизации потребует соответствующей методики, предполагающей, во-первых, определение ведущей цели каждого учебного предмета, его назначения в системе подготовки специалиста, во-вторых, выявление наиболее значимых профессиональных задач, решаемых на основе знаний по каждой дисциплине, в-третьих, определение с учетом этого целесообразной структуры учебного предмета, удельного веса каждой части, в-четвертых, разработку практических заданий и задач.

Личностно ориентированная образовательная парадигма постиндустриальной цивилизации предполагает также радикальную трансформацию методов обучения. В условиях индустриальной цивилизации методы обучения построены (сформированы) по логике репродукции. Они сориентированы на механическое запоминание обучающимися возможно большего объема общеобразовательных и профессиональных знаний, на усвоение преподносимой преподавателем информации. Вместе с послушным усвоением готового знания учащийся невольно усваивал и характер мышления, для которого становится привычным повторять чужие мысли и поклоняться тому, чему “принято” поклоняться, для которого усвоенные законы науки – догматы веры, “иже не преступишь”. Это была знаниевая система образования.

Однако в переходный период к постиндустриальной цивилизации каноны рушатся. Возникают нетрадиционные задачи, требующие творческого подхода. Но усвоенные шаблоны зачастую не позволяют его осуществлять. В этих условиях крайне необходима переориентация на гуманистическую креативную педагогику, на развитие творческих способностей обучающихся, на самостоятельность в постановке и решении нетрадиционных задач, на возможность быстро и с успехом переключаться с одного вида деятельности на другой.

Переход от знаниевой к креативной системе образования является не благим пожеланием, а велением времени. Его необходимость связана, прежде всего с тем, что под влиянием автоматизации производства существенно изменяется содержание труда, которое

все в большей мере становится творческим. Исполнительский и механически однообразный труд превращается в поисковый, целеполагающий.

Работник перестает быть одушевленным компонентом технической системы, подчиняющимся ее ритму, ее функциям. По мере развития современной техники его задача все более переключается на выработку и постановку программ кибернетической аппаратуры, на принятие управленческих решений с помощью счетно-вычислительной техники, на постоянную модернизацию оборудования и технологии.

В результате такого рода перераспределения функций в производстве важнейшую роль начинают играть не мускульные и физические усилия человека, а его способности решать сложные эвристические задачи, искать и находить оптимальные варианты технологических процессов и организационных структур, управлять ими. Для этого же необходимы развитые интеллектуальные способности, разносторонние технические и научные знания, умение творчески мыслить и действовать.

Кроме того, в переходный период к постиндустриальной цивилизации меняется парадигма научного мышления. Линейное видение общественного развития все более замещается нелинейным, с характерным для него признанием многовариантности, плюралистичности мышления вплоть до диаметрально противоположной направленности.¹ Данный процесс становится столь же настоящим, сколь и очевидным, поскольку одной из самых характерных черт современной эпохи является переход от общества с выбором либо/либо к обществу с широким диапазоном выбора. Множественность возможностей выбора настоятельно диктует необходимость формирования у обучающихся развитых навыков самостоятельного творческого мышления. Их надо не просвещать, а учить мыслить. При этом речь, конечно же, идет не об обучении формально-логическим правилам мышления, не о введении в про-

¹ Князева Е., Курдюмов С. Синергетика: начала нелинейного мышления // *Общественные науки и современность*. - 1993. - № 2; Аршинов В., Свирский Я. *Философия самоорганизации. Новые горизонты* // *Общественные науки и современность*. - 1993. - № 3; Гомаюнов С. *От истории синергетики к синергетике истории* // *Общественные науки и современность*. - 1994. - № 2.

грамму учебных заведений еще одного теоретического предмета, а о коренной перестройке преподавания всех предметов таким образом, чтобы учащийся на занятиях был не объектом, воспринимающим готовое знание, а исследователем, самостоятельно ставящим вопросы и решающим их. Нелинейность мышления обуславливает поиск новых форм межличностной коммуникации в процессе образования, задает новую модель обучения, в основе которой лежит развивающая, деятельная направленность образования, предусматривающая отказ от механического усвоения учебного материала, от традиционного информационно-объяснительного подхода, сориентированного на передачу и восприятие готовых знаний, к интенсивным технологиям обучения, нацеленным на развитие самостоятельного мышления человека, позволяющим научить его учиться, постоянно обновлять полученные знания. Учебный процесс акцентируется на формировании у обучающихся познавательных структур в контексте поисковой деятельности, на активизацию их познавательной и творческой активности.

На первый план выдвигается усвоение методологических аспектов формирования знаний и получение научной информации, то есть выработка, воспитание методологической культуры, тренировка интеллекта, логического мышления средствами общенаучного подхода.

В этой связи изменяются приоритеты методов обучения. Акцент делается не на репродуктивно-вербальные методы, которые являются, по сути, декларативной риторикой готовых выводов, опускающей доказательства, интерпретации, сомнения и споры, а на активные виды самостоятельной индивидуальной работы. Это обусловило существенное изменение характера и направленности как аудиторных, так и внеаудиторных занятий. Если раньше лекции и семинары служили главным средством для передачи информации, то в условиях перехода к постиндустриальной цивилизации, они призваны вызвать интерес к изучаемой дисциплине (постановкой острых нерешенных проблем, информацией о последних научных исследованиях и т.д.), познакомить с основными принципами ее изучения, дать учащимся установку и направление для самостоятельной работы. Внеаудиторные же занятия, которые раньше имели вспомогательное значение, становятся основной

формой учебного процесса, посредством которой приобретаются знания, вырабатываются умения и навыки творческого труда. В этой связи резко изменяется соотношение времени, которое отводится на аудиторские занятия и самостоятельную работу. Доля самостоятельной работы в вузах Франции, например, составляет в настоящее время около 50 %, в вузах Швеции – более половины общего объема учебного времени, в США – 55 – 60 %.¹ Самостоятельная работа студентов становится в количественном отношении основным видом работы, занимая в вузах большую часть их бюджетного времени.

Кроме того, она приобретает принципиально новый характер. На смену стихийной самостоятельности приходит управляемая академическая самостоятельность студентов. Принципиальное различие между ними заключается в том, что при стихийной самостоятельности учащихся перед ними ставится задача овладения определенным содержанием обучения, но ни критерии качества образования, ни способы их добывания практически не сообщаются. Учащиеся должны найти их самостоятельно, что не под силу каждому обучающемуся. В условиях же управляемой самостоятельности основная задача заключается в индивидуализации процесса усвоения знаний учащимися, позволяющей учитывать не только наклонности и интересы каждого учащегося, но и его интеллектуальные и физические возможности.

Характерные особенности принципа индивидуализации, становящегося основополагающим в образовательной политике западных стран, состоят в следующем: отсутствие жестких временных рамок, что позволяет учащемуся изучать учебный материал в соответствующем его способностям темпе; строгое требование полного усвоения материала и возможности перехода к новому материалу только после освоения предыдущего; составление программы обучения самим учащимся с помощью тьютора и ЭВМ; использование лекций как направляющей формы в обучении, а не как основного источника информации; усиление роли письменных работ; организация многократных проверок знаний, что позво-

¹ Проблемы зарубежной высшей школы. Вып. 2. Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах / Отв. ред. А.И. Галаган. - С. 36.

ляет преподавателю быть постоянно в курсе работы обучаемого, руководить ею. Эта система прививает навыки самостоятельной работы, “учит учащихся учиться”, стимулирует их способности и интересы. Индивидуализация обучения на основе разработки принципа управляемой факультативности позволяет вузам индустриально развитых стран переходить на современный междисциплинарный принцип подготовки специалистов, наиболее адекватный духу научно-технического прогресса.

Среди наиболее распространенных методов индивидуализированного обучения, используемого уже сегодня в развитых странах Запада, можно выделить следующие:

- обучающие системы на базе ЭВМ и микропроцессорной техники,
- аудиовизуальные средства обучения, на использовании которых основаны такие новые методы обучения как микрообучение и микроанализ конкретной образовательной ситуации,
- радио и учебное телевидение, получившее широкое распространение при обучении студентов без отрыва от производства,
- индивидуально предписанное обучение, при котором основной упор делается на оценку первоначального уровня знаний студентов и построение учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей каждого,
- аудио-тьюториальный метод, сочетающий самостоятельное обучение студентов с использованием технических средств и периодических занятий в группах с тьютором,
- модифицированный модульный курс самостоятельного обучения, использующий групповой подход и модульный метод (под модулем подразумевается логически самостоятельная часть курса), включающий разработку проекта,
- ориентация образования на учащегося как субъекта учебного процесса обусловила появление таких новых методов обучения как дискуссия, драматизация, дидактические и ролевые игры. Будучи обращенными к эмоциональной сфере, они стимулируют познавательный интерес и активизируют многие компоненты личности, обычно слабо затрагивающиеся в процессе обучения¹.

¹ Проблемы зарубежной высшей школы. Вып. 2. Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах. - С. 34.

Ітак, особисто орієнтована парадигма освіти передбачає не привиття когнітивного, “практико-операційного” досвіду, не формування особистості з заданими властивостями, а створення умов для розвитку власне особистісних якостей людини, виступаючих як самоцінність.

В сучасних умовах до числа найважливіших загальноцивілізаційних тенденцій розвитку відноситься і тенденція посилення цілості світу, взаємозв'язу і взаємозалежності різних країн, що обумовлено рівнем розвитку науки, технології, виробництва. Дана тенденція веде до формуванню єдиного світового економічного простору, планетарного інформаційного поля, інтенсивного обміну результатами матеріального і духовного виробництва, а також самими людьми. Він же в значительній мірі визначає важливість і необхідність формування єдиного освітнього простору.

На сучасному технологічному етапі науково-технічної революції національні системи освіти вже не в стані задовольняти потреби інтегрованої економіки розвинутих країн в підготовці фахівців, що суттєво перешкоджає функціонуванню інтегрованого ринку.

Крім того, в умовах нинішнього етапу науково-технічної революції, породившого немало нових професій і спеціальностей, підготовка кадрів по всіх спеціальностях в кожній країні економічно нецелесообразна і практично неможливо без шкоди для якості навчання і для розвитку інших галузей матеріального і нематеріального виробництва. Це диктує необхідність скорочення номенклатури спеціальностей, по яких ведеся підготовка кадрів в національних навчальних закладах і більш широке використання переваг міжнародної спеціалізації і кооперації в області освіти.

Інтеграційні процеси в сфері освіти детерміновані також і тим, що освіта інтернаціонально по своїй природі, воно є результатом розвитку культури всього людства. Тому будь-яка автаркія, закритість навчальних закладів обмежують освіту на відокремленість від досягнень світової культури і, як наслідок, на відставання і регрес.

В настоящее время в области образования (прежде всего высшего) осуществляются большие международные проекты с участием многих правительственных и неправительственных организаций, которые разрабатываются на следующих уровнях. Во-первых, это межгосударственные и частные соглашения, находящие свое конкретное выражение, например, в функционировании двухсторонних исследовательских консорциумов, междисциплинарных коллективов исследователей, в согласованных научных проектах и т.д.

Во-вторых, в рамках европейского сообщества активно развивается наднациональная, региональная система высшего образования, что отражается в создании определенного механизма национального регулирования в форме Комитета по вопросам образования при Комиссии Европейского сообщества (КЕС), который финансирует и направляет систему высшего образования стран ЕС в целях интенсификации процессов интеграции. Это соответствует “европеизации” системы высшего образования, что находит свое проявление в создании многочисленных европейских научно-учебных учреждений, разработке различного рода “Программ совместного обучения”, реализации крупных коммунитарных программ. На этом уровне интеграции институциональные субъекты ЕС выступают одновременно и основными субъектами межгосударственных контактов в сфере высшего образования.

В-третьих, наднациональный уровень интеграции высшей школы тесно связан с межнациональным. В этом случае и объектом, и субъектом интеграционных процессов выступают сами вузы различных стран. Наиболее яркое отражение этот процесс нашел в функционировании Ассоциации европейских университетов КРЕ, которая, по мысли ее создателей, призвана объединить представителей не только западноевропейских, но и восточноевропейских высших учебных заведений и тем самым способствовать развитию общеевропейской интеграции в области высшего образования, культуры в целом.

С целью формирования единого образовательного пространства проводятся конкретные мероприятия – установка общих сроков обучения, взаимное признание дипломов и других документов, подтверждающих профессиональный и квалификационный уро-

вень специалистов, создание так называемых европейских школ, расширение обмена преподавателями и студентами. “Каждый студент, – подчеркивает итальянский педагог Дж. Анчелли, – должен иметь возможность начать обучение в Париже, продолжить его в Лондоне, завершить в Риме или во Франкфурте, пройти курс усовершенствования в Болонье. Мы должны восстановить, разумеется, в современном контексте великолепные традиции странствующих ученых прошлых веков”.¹

В учебных заведениях западноевропейских стран и раньше обучалось значительное число иностранных студентов. В 1989 г. в Великобритании их численность составила 64 тыс., в ФРГ – 94 тыс., во Франции – 144 тыс. Но большая часть этих студентов была выходцами из развивающихся стран; на долю европейцев приходилось менее 20 %.²

В настоящее время в соответствии с программой “Эразмус”, принятой Советом министров просвещения государств – членов Европейского Сообщества, значительно расширяется обмен студентами между высшими учебными заведениями, входящими в сообщество стран.³

Говоря о создании единого образовательного пространства, следует подчеркнуть, что инициаторы этой идеи не предполагают растворить системы образования отдельных стран в некоей единой общеевропейской структуре. Соответственно, они не стремятся к жесткому регламентированию тех или иных процессов и оставляют большой простор для национального педагогического творчества. Но главные направления желаемых изменений обозначаются достаточно четко и могут служить общими ориентирами при выработке каждой европейской страной своей образовательной стратегии.

В сфере вузовской науки широко апробированы такие интеграционные формы как международная кооперация научно-технических работ, совместные исследования и разработки, осуществляе-

¹ Le Monde de l'education. 1989. Oct. - P. 103.

² Вульфсон Б.Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели // Педагогика. - 1994. - N 2. - С. 109.

³ Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. – М., 2004. – С. 42 – 50.

мые временными и постоянными международными коллективами. Вместе с тем ввиду специфики вузовской науки, для которой характерен высокий удельный вес инициативной научной тематики, большую роль в развитии международной научно-технической деятельности вузов играет такая форма сотрудничества как “вне-тематический” обмен учеными и результатами исследования и разработок (по соглашениям отдельных вузов и их подразделений), а также сотрудничество в сфере повышения квалификации научно-технических кадров.

При координации вузовских исследований и разработок соглашения о сотрудничестве предусматривают составление рабочих планов по избранным темам, обмен мнениями и материалами по самостоятельно разрабатываемым проблемам, выполнение в ряде случаев одним из партнеров функций головной организации. С целью координации проводятся консультативные встречи, конференции, осуществляется обмен информацией о ходе выполнения рабочих планов. При международном сотрудничестве вузов координация, как правило, включает в себя и более широкую взаимную информацию о результатах НИР, дополняется взаимными командировками для чтения лекций и участия в научной работе на условиях стажировки.

Международная кооперация вузовской науки предполагает международное разделение труда на основе распределения программ НИР между сотрудничающими вузами и согласование этапов этой деятельности и способов передачи полученных результатов, к которым, в частности, относятся совместные монографии и учебники. В этой форме могут выполняться научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы по заказам партнеров.

Совместные исследования и разработки являются высшей формой интеграции высшей школы в сфере научно-технической деятельности. При этом временные международные коллективы ученых и разработчиков формируются, как правило, при крупной национальной или международной научной, научно-технической, научно-производственной организации.

Таким образом, происходящий сегодня в мире переход к постиндустриальной цивилизации, выдвинувший в центр истории

задачу формування цілісної, органічної особистості, звільненої від важких і рутинних видів праці і зайнятої різними формами творчості, особистості моральної і відповідальної, обумовлює перехід від принципів і ідеалів класичної парадигми освіти до принципів і ідеалів неklasичної, гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми освіти, не знаючої опозиції “гуманітарне-технічне”, зверненої до духовності людини, до розвитку його творчих здібностей.

Соціокультурні фактори стаючої постіндустріальної цивілізації визначають перехід від знаннєвої до креативної гуманістичної моделі навчання, перетворюючої учасного в активний суб’єкт навчально-пізнавальної діяльності, привчаючої його до навички самостійної праці, стимулюючої його пізнавальні здібності і інтереси.

§ 2. Основні риси національної моделі освіти України XXI ст.

Світ сьогодні поступово входить до нової фази історичного розвитку. Він втратив ту основну вісь, на якій трималася передіснуюча фаза цього розвитку, – вісь протистояння двох систем.

Сучасний світ стає все більш єдиним і неделимим, все більш взаємозв’язаним і взаємозалежним. Глобальні тенденції цивілізаційного розвитку стають загальними. І Україна вже неотделима від них. Являючись однією з великих світових держав, геополітичних центрів, вона знаходиться в руслі загальносвітового руху від індустріальної до постіндустріальної цивілізації, перехід до якої неминучий для всього людства. “Суспільство, не вступивше на шлях інформатизації, і не пройшовше інформаційну революцію, обречено на невідворотне людське відставання, політичну і економічну залежність і перетворення в інформаційну колонію держав, досяглих стадії інформаційного або індустріально-інформаційного суспільства.

Это не зависит ни от их размеров, ни от их исторического прошлого, ни от культурных, этических или научных достижений. Это проблема исторической судьбы”.¹

Признавая важнейшей тенденцией современного мирового развития интеграционный процесс, т.е. объективный процесс сближения, дополнения, взаимообогащения различных стран и народов, их единение на основе всемирных экономических, политических, культурных, коммуникационных связей, в то же время следует учитывать, что осуществляется он через сохранение различий, национально-специфических особенностей отдельных государств. Как справедливо утверждает А.П. Мезенцева: “Какой бы глубокой ни была интернационализация человечества, она по-прежнему состоит из разных народов, больших и малых, этнических общностей, самобытных и неповторяемых цивилизаций, каждая из которых создает свой микромир, свою модель мира, не менее уникальную, чем жизнь каждого человека, каждой цивилизации”.²

Другими словами, глобализация современного мира не означает какой-либо его всеобщей унификации. Каждое государство обладает своими специфическими социально-экономическими и культурными особенностями, в рамках которых общечивилизационные тенденции находят свое конкретно-национальное выражение.

Сегодня человечество ищет оптимальные пути выхода на новый виток цивилизационного развития, разрабатывая пути преобразования различных сфер социальной жизни. Для него характерен и поиск новых систем образования, более демократичных, диверсифицированных, результативных с позиций интересов общества, преодолевающих профессиональную замкнутость и культурную ограниченность, ориентирующихся на широкообразованную и гармоническую личность. Новые требования к уровню научной грамотности и образованности в целом диктуются переходом к постиндустриализму.

Каким же будет образование Украины в будущем? Как оно будет развиваться на фоне тех сдвигов, которые происходят в динамике

¹ Компьютерная революция и информатизация общества / Отв. ред. А.И. Ракитов. - М., 1990. - С. 3 - 4.

² Мезенцева А.П. На пути к единению человечества // Философские перспективы человечества. - С. 24.

мирової цивілізації, і з урахування національно-специфічних рис українського суспільства?

Освіта України з початку дев'яностих років ХХ в. в зв'язі з глибокими соціальними змінами знаходиться в стадії реформування. Необхідність реформ викликана, в першу чергу, тим, що в сфері освіти по цілому ряду напрямків відбувся суттєвий розрив між глобальними потребами суспільства і результатами освіти; між об'єктивними вимогами часу і загальним недостатнім рівнем освіченості; між професійною орієнтацією і потребою інтересів; між сучасним рівнем розвитку наук і архаїчним стилем їх викладання.

Цей розрив, крім причин, обумовлених переходом людства до постіндустріальної цивілізації, був породжений особливими, національно-специфічними факторами, серед яких необхідно, перш за все, виділити наступні:

- відсутність національної державності в умовах тоталітарного режиму;

- ігнорування національних особливостей, заідеологізованістю освітньої системи, її тривала ізоляція від світового досвіду і передової наукової думки;

- державізація всіх ланок системи освіти, бюрократизація освітніх структур, відсутність свободи вибору в навчанні;

- відсутність відповідної законодавчої бази, яка б забезпечувала і захищала права громадян на освіту, а також правових гарантій вільного функціонування і розвитку всіх освітніх закладів;

- залишковий принцип фінансування систем освіти, надзвичайно незадовільний стан її матеріально-технічної бази;

- девальвація престижу професій, пов'язаних з освітою;

- відсутність науково обґрунтованої моделі освіти, теоретичних основ її перспективного розвитку.¹

Ці причини обумовили зменшення кількості учасників по всіх формах навчання, різке скорочення числа охоплених по-

¹ Астахова В.І. Свобода вибору і конкурентність // Вестник вищої школи. - 1991. - № 1. - С. 13 - 14.

вышнем квалификаци и переподготовкой, неадекватность содержания и методов образования современным требованиям, быстрое старение материально-технической базы учебных заведений, ухудшение качественного состава преподавателей и т.д.

Поскольку продолжение и углубление этих тенденций привело бы к значительному отставанию образования Украины от мировых стандартов, то были предприняты решительные меры по его реформированию. Концептуальные положения дальнейшего совершенствования системы образования в Украине отражены в государственной программе «Образование. Украина XXI столетия» и в «Национальной доктрине развития образования Украины в XXI столетии».

Следует отметить, что попытки модернизации образования Украины неоднократно предпринимались в шестидесятые-восьмидесятые годы. Однако они не привели к серьезному успеху, поскольку зачастую осуществлялись не на уровне систематических теоретических и прикладных прогностических исследований, а на уровне общих теоретико-методологических оснований, преимущественно в плане должествования. Причин тому, как видится, было немало, но главная из них была заключена в административно-командном, бюрократическом стиле управления сферой образования, на протяжении многих лет “подпитываемом” волонтаризмом управленческих образовательных ведомств на разных уровнях.

В то же время необходимо подчеркнуть, что годами и десятилетиями объективные оценки существующего состояния в сфере образования либо игнорировались, либо вообще не требовались. Именно эти обстоятельства, закрепляемые и углубляемые на каждом новом этапе общественного развития, в конечном счете, и обусловили жесткую централизованную политику в образовательной сфере, отрыв образования от экономической, социальной и духовной жизни общества, появление и абсолютизацию многочисленных предельно идеологизированных догматов, подменяющих собой подлинно научный подход к организации образовательной деятельности на различных ступенях образования.

Явно недостаточное внимание в прошлом к прогностическим исследованиям в сфере образования – это одна из главных причин провала перманентно проводившихся образовательных реформ,

которые носили, в основном, ситуативный характер, не учитывали последствия принимаемых решений, необходимые условия, способствующие достижению желаемых результатов. И как итог – шаханья из одной крайности в другую: от обязательного всеобщего среднего образования к его фактической ликвидации, резкому снижению требований к базовой образовательной подготовке учащихся в школе; от фетишизации трудового и политического образования к его почти полному вытеснению из современной школы; от унификации учебных планов и программ, жесткой централизации в сфере образования к неуправляемой, граничащей с анархией вариантивности и субъективности этих документов; от идей всеобщего профессионального образования к ликвидации даже первоначальной профессиональной подготовки учащихся в школе и т.д.

Прогностические исследования в Украине зачастую носили эпизодический характер и были связаны с отражением кампании по проведению образовательных реформ, подготовке законодательных актов, краткосрочных конкурсов на составление разнообразных программ развития образования. Они не затрагивали концептуальных оснований системы образования. Все это привело в последние годы к необходимости формирования новой образовательной парадигмы, в рамках которой меняются ориентиры и приоритеты: с примата прагматических знаний на развитие общей культуры и научных форм мышления; с исторического контекста становления научного знания на современные представления о структуре и целостном содержании системы наук.

В условиях социальной трансформации развитие образовательного пространства в Украине направлено на реализацию двуединой стратегической цели. С одной стороны, реформирование образования нацелено на возрождение и перестройку национальной образовательной системы, на формирование творческой личности и обеспечение приоритета человека, на воспроизводство и трансляцию культуры и духовности во всем разнообразии отечественных и мировых образцов.

С другой стороны, цель реформы заключена в том, чтобы вывести образование Украины на уровень современных мировых образовательных стандартов путем коренного изменения его концептуальных, структурных и организационных элементов.

Достижение стратегической цели развития образования в Украине требует решения ряда важнейших задач, среди которых следует отметить, прежде всего:

- преобразование Украины в общество, где все обучаются, где обучение является потребностью человека на протяжении всей его жизни;

- обеспечение моральной, интеллектуальной и психологической подготовки молодежи к получению образования;

- создание условий для удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей и предоставление каждому гражданину Украины возможностей для постоянного совершенствования своего образования, повышения уровня профессиональной подготовки, овладения новыми специальностями.

В качестве методологической основы национальной модели образования Украины выступают исходные принципы, которые обуславливают идеалы реформы. Будучи теснейшим образом связанными между собой, они образуют систему координат в передвижении по сложному пути реформирования образовательной системы Украины в соответствии с общецивилизационными тенденциями.

В настоящее время образование Украины включено в число национальных приоритетов, что предусматривает опережающий характер его развития, новое отношение общества к образованию, интеллекту и знаниям, кардинальные, положительные изменения инвестиционной политики в образовательной сфере.¹

Принижение в прошлом статуса образования привело к деформации общекультурной подготовки учащихся, к нивелировке творческого аспекта обучения, его направленности на репродуктивность. Востребованность знаний, образования оказалась на весьма низком уровне. По-настоящему образованные, интеллигентные люди выглядели чужаками, которых общество терпело из милости. В обществе просто не было потребности в широко образованных культурных людях, так как человек расценивался как исполнитель чужой воли. Появляясь в обществе вопреки системе образования, нацеленной на стандартизацию личности, они часто вступали в конфликт, как с государственными, так и с обществен-

¹ Закон України "Про освіту" // Освіта. - 1996. - 21 серпня. - С. 6.

ними структурами. Фактично стосовно людини, оцінка його праці не залежала від освіти. В суспільстві відсутній запит на якісну освіту, на високий рівень культури. І це спотворило весь навчальний процес. Оскільки людину не можна навчити чомусь, якщо він цього не хоче, то доводилося навчати з допомогою штучних стимулів, дисциплінарних вказівок, уваги присутності тощо. Безумовно, що знання, отримані на такій основі, неминуче стають нестійкими і швидко забуваються. Тому тільки тоді, коли в суспільстві буде високий статус людини знавця, культурного, інтелектуального, освіта стане ефективною і буде виступати дійсним засобом виходу України на шлях загальноцивілізаційного розвитку. Це повинно бути вимогою життя. Так важку соціальну задачу неможливо розв'язати ні абстрактною моралізацією, ні талантом педагога. Це можливо зробити лише за умови, якщо вся сукупність суспільних стосунків буде і матеріально, і духовно стимулювати потребу в освіті.

Багаточисленні дослідження західних економістів, зокрема, Т. Шульца, Ч. Бенсона і др. показали, що вклади в освіту забезпечують більше половини річного приросту валового національного продукту. Звідси стає зрозумілим поширене на Заході твердження, що в умовах переходу людства до постіндустріальної цивілізації пріоритет освіти є законом соціально-економічного розвитку суспільства.

Слід зауважити, що Південна Корея, Тайвань, Гонконг, Сінгапур і Малайзія, так звані «нові індустріальні країни», забезпечили прорив у своєму соціальному розвитку завдяки глибоким змінам у сфері освіти. Вони в короткий термін ввели загальне середнє освітнє, зробили загальнодоступною вищу школу, підвищили рівень загальної і професійної підготовки учасників до сучасних вимог.

Зрозумівши соціальну важливість освіти, на Заході з року в рік збільшуються державні витрати на неї, інтенсифікується процес модернізації інфраструктури освітньої системи, широко розробляються національні стратегії розвитку освіти. В США, наприклад, витрати на

образование возросли с 4 % в 1950-х гг. до 12 % в 1980-х гг. Ныне США ежегодно тратит на образование 350 млрд. долл., что значительно больше, чем на оборону. Только на школьное образование было выделено 212 млрд. долл., что в расчете на одного ученика составило 5 тыс. долл. Заметим, что затраты США на образование превышают уровень расходов на эти цели главных развитых стран Европы и Японии вместе взятых. И это при том, что в последних уровень расходов на образование достаточно высок и он не остается неизменным. В последнее время затраты на образование возросли в Англии – в 3,5 раза, в ФРГ и Японии – в 4 раза, во Франции – в 5,5 раза.¹

Рост расходов на образование в развитых странах не является случайным. Он вполне закономерен и продиктован глубоким осознанием действия четко прослеживающейся зависимости между уровнем материального обеспечения учебных заведений и качеством знаний учащихся. Проводимая в западных государствах оценка знаний учащихся свидетельствует, что показатели успеваемости выше средних обеспечиваются только в тех учебных заведениях, в которых материальное оснащение далеко превышает средний уровень.

Значительную помощь в развитии образования на Западе оказывают промышленные круги, предприниматели. Будучи заинтересованными в высокообразованных кадрах, они сотрудничают со школами и вузами, финансируют инновационные проекты, выставки, конкурсы студенческих работ, устанавливают стипендии для лучших учащихся. Набирает силу общественное движение в поддержку учебных заведений. “Родители за лучшие школы”, “Ассоциация родителей и учителей”, “Добровольцы в помощь школе” – это далеко не весь перечень организаций, создающих в странах Запада атмосферу общей заинтересованности как в получении образования, так и в улучшении образовательной системы.

В Украине же статус образования невысок. Наши прошлые успехи в развитии образования во многом объясняются тем, что раньше ассигнования на него были несравненно больше, чем в других странах. Процент национального дохода, отводимого на

¹ Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття // Під ред. В.М. Литвина, В.В. Андрушенка. – К., 2004. – Т. 1. – С. 382.

освіта в 1958 році складала в СРСР – 10 %, в США – 4 %, а в 1988 г. все різко змінилось: в СРСР – 7 %, в США – 12 %.¹ В наші дні Фінляндія витратить на освіту 3,5 % ВВП, Швеція – 3,8 %, Німеччина – 2,6 %, Японія – 3 %. Що ж стосується України, то ст. 61 Закону «Про освіту» передбачає, що на освіту необхідно витратити не менше 10 % валового продукту. Но в дійсності освіта фінансується вдвічі менше.²

На Заході праця педагога добре оплачується. Наприклад, зарплатна плата шкільного вчителя в Англії вище середнього по всьому народному господарству на 21 %, в ФРН – на 48 %, в Японії – на 26 %. В університетському секторі США зарплатна плата розподіляється наступним чином (тис. дол. рік): професор – 40, доцент – 29, старший викладач – 24, асистент – 19. Для порівняння середній зарплаток робітників і службовців в господарстві США становить 17,6 тис. дол., середній зарплаток кваліфікованого робітника – 19 тис. дол., середній зарплаток спеціаліста в федеральному уряді – 35 тис. дол., конгресмена – 60 – 70 тис. дол. Це означає, що в середньому викладачі отримують стільки ж, скільки спеціалісти і керівники підрозділів в федеральному уряді, в 1,7 рази більше середньої оплати робітників і службовців і в 1,6 рази більше кваліфікованих робітників (професора, відповідно, в 2,3 рази і в 2,1 рази). При цьому головну роль в стимулюванні викладачів грають дуже сильні індивідуальні відмінності в оплаті для найбільш кваліфікованих і результативних викладачів. Во-перше, професора в найкращих університетах і лабораторіях можуть заробити в 2 – 2,5 рази більше середнього. Во-друге, щорічно на 4 – 7 % зростає зарплатна плата, причому розмір надбавки визначається для кожного працівника індивідуально.

У нас же через низьку зарплатну плату педагоги покидають стіни навчальних закладів, внаслідок чого падає інтелектуальний і духовний потенціал навчальних закладів. Так, на початок 1995/96 навчального року з вищих навчальних закладів III – IV рівнів ак-

¹ Георгієва Т.С. Освіта як сфера культури: шляхи оновлення. - С. 3.

² Парламентські слухання з проблем розвитку вищої освіти // Вища освіта України. – 2004. - № 3. - С. 6.

кредитации выбыло около 180 докторов наук, профессоров и почти 1100 кандидатов наук, доцентов.¹ Если в самое ближайшее время ситуация не изменится, то Украина на долгие годы потеряет все шансы выйти на тот путь, по которому идут передовые страны, поскольку имеется только один выход из создавшейся ситуации – повышение образованности людей до уровня, требуемого переходом человечества в постиндустриальную эру. Об этом со всей очевидностью свидетельствует мировой опыт.

Для того чтобы образовательная система Украины отвечала мировым стандартам, она должна подвергнуться глубокой демократизации, что предполагает:

- ориентацию содержания образования на реализацию неотъемлемых прав личности, приобщение ее к общечеловеческим цивилизационным ценностям, формирование уважительного отношения к другим взглядам;
- разнообразие, множественность, диверсификацию, мозаичность структур, относящихся к формам собственности и контроля, организации, к источникам финансирования и мобилизации ресурсов,
- децентрализацию управления образованием как альтернативу руководящей роли центра в образовательной политике,
- муниципализацию образования, участие различных муниципальных органов в управлении образованием,
- предоставление автономии учебным заведениям в решении основных вопросов их деятельности, их юридическую, финансовую и экономическую независимость,
- дерегламентацию, максимальное раскрепощение творческого потенциала участников образовательного процесса, изменение самой сущности педагогических отношений, преобразование педагогических репрессий в педагогику партнерства и содружества,
- оценку деятельности образовательных учреждений по общему разумному народнохозяйственному принципу - по конечному результату. Развитие систем проверочных стандартов и процедур - тестирования, аккредитации, сертификации, основанных на принципе независимости экспертизы.

¹ Доповідна записка про початок 1995 / 1996 навчального року у навчально-виховних закладах України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. - С. 16.

В настоящее время идет активный процесс формирования негосударственных школ, гимназий, лицеев, вузов, школ бизнеса и других организаций. В Украине действует 104 вуза негосударственной формы собственности III – IV степени аккредитации и 84 частных вуза I – II степени аккредитации. Это составляет 12 % всех вузов нашего государства. В частных вузах (Европейский университет (г. Киев), Народна українська академія (г. Харьков) и др.) начали успешно функционировать образовательные модули: дошкольное образование – общеобразовательная подготовка – вуз – последипломная подготовка – аспирантура – докторантура.

В частных вузах осуществляется подготовка специалистов по многим специальностям, среди которых наиболее популярными являются те, которые непосредственно связаны с переходом к рыночной экономике (экономика и управление производством, финансы и кредит, бухгалтерский учёт, правоведение, международные экономические связи и др.). Учёт требований рынка при подготовке специалистов обеспечили приватным вузам достойное место в системе образования Украины.¹

Несмотря на увеличение численности частных вузов в системе высшей школы, всё же её основой остаётся государственный сектор. Как показывает зарубежный опыт стран с рыночной экономикой, в любой из них его удельный вес в образовательных структурах весьма значителен. В США, в одной из наиболее рыночных стран, 90 % детей посещают государственные школы, 80 % студентов учатся в государственных вузах. В странах Западной Европы преобладание государственного сектора в сфере образования еще более внушительно. Например, в Швеции все вузы, за исключением Высшей коммерческой школы в Стокгольме, управляемой частным фондом, являются государственными. Они финансируются государством, ландстингами и коммунами. Большинство школ является государственными, кроме небольшого числа частных, получающих субсидии из госбюджета.²

¹ См.: Приватна вища школа України на шляху інновацій // Під ред. Андрущенко В., Астаховой В., Корольова Б. – Х.: 2005. – С. 4; Корольов Б. Приватна вища школа на шляху інновацій // Вища освіта України. – 2006. - № 1. – С. 19.

² Бабич А.М., Егоров В.В. Экономика и финансирование социально-культурной сферы. - Казань, 1996. - С. 65.

Несмотря на то, что процесс организации негосударственных учебных заведений идет в Украине довольно активно, все же вряд ли в обозримом будущем их доля приблизится к весьма скромным отметкам развитых стран. Господство государственного сектора в образовательных системах – это объективный факт, вытекающий из внутреннего единства образовательного процесса, преемственности его различных ступеней, требующих единой стратегии, выработка которой непрерывно и интенсивно ведется во всех странах в течение последних десятилетий.

Между тем всюду признано, что с государственным статусом образования связываются такие негативные явления, как бюрократия, чрезмерная регламентация, сковывание инициативы, притупление стимулов совершенствования, неспособность своевременно и активно удовлетворять новые, нестандартные потребности, наконец, постоянный недостаток средств на образовательные цели.

На наш взгляд, имеются, по меньшей мере, два практических способа борьбы с такого рода проявлениями: во-первых, международный опыт свидетельствует, что наличие альтернативных, конкурирующих с государственными учебных заведений столь же необходимо для здорового развития, как и единая государственная стратегия. Существование частных учебных заведений способствует появлению более высоких по своему содержанию стандартов качества обучения, научной деятельности, оборудования, увеличения оплаты преподавателей и т.д., чем в государственном секторе образования.

Во-вторых, необходимо коренным образом реформировать государственные учебные заведения на предпринимательских основах, создавать систему государственного и общественного предпринимательства. Как отмечают западные специалисты, сегодня остро ощущается потребность в новом, государственном типе менеджеров, которые “гордятся тем, что выполняют свои обязанности лучше, чем работники частных фирм, и для кого немалая доля вознаграждения заключается в высоком чувстве собственного достоинства”.¹

У нас оба вида предпринимательства находятся в одинаково неразвитом состоянии. Развивать же их крайне важно, поскольку предпринимательство по своей природе связано с творческой

¹ США: консервативная волна / Общ. ред. А.Ю. Мельвиля. - М., 1989. - С. 224.

активністю, ініціативой, нестандартністю підходу, пошуком неочікуваних рішень і нацеленістю на високе якість діяльності.

Важливішим напрямком реформування освіти України є оновлення її змісту. В цьому відношенні найбільш перспективною тенденцією виступає її гуманізація, що означає, во-первых, подолання основного недоліку старої школи - її обезличивання, її пренебрежительное відношення до суб'єктам навчального процесу, во-вторых, принципове змінення змісту освіти, відмова від технократизму, визнання пріоритету гуманітарної культури в широкому розумінні слова.

В здійснюваних в останнє час зусиллях по розробці стратегії розвитку освіти проблема гуманізації надається особе значення. С початку 90-х років вона стала важливою задачею державної політики в області освіти. В Законі України "Про освіту" в якості необхідного принципу, на якому повинна ґрунтуватися державна політика в цій сфері, називається гуманістичний характер освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я людини, вільного розвитку особистості.¹

Гуманізація освіти представляє собою поворот до людини як найвищої соціальної цінності, поважливе відношення до її гідності, її особистим цілям, потребам і інтересам. Вона означає духовне розвиток людини, творче відношення до формування її здібностей, передусім здібності бути суспільним істотом – жити в суспільстві по моральним нормам, вступати в широкий коло суспільних відносин, зберігати і помножувати саму здібність людини до творчого розвитку, стимулювати потребу до саморозвитку і самосовершенствованию.²

¹ Закон України "Про освіту" // Освіта. - 1996. - 21 серпня. - 1996. - С. 6.

² Запороженко О.В. Нова інтерпретація гуманізації освіти в ХХІ ст. // Наук. пізнання: методологія та технологія. - 2002. - № 10. - С. 154; Зязюн І.А. Гуманістична освіта поряткує Україну // Україна. - 1996. - № 3 - 4. - С. 22; Коваленко В. Некоторые методологические вопросы гуманизации образования // Горизонты образования. - 2003. - № 1. - С. 39 - 41.

Усиление гуманизации образования способствует:

- изменение социально-экономических условий, при которых развитие человека становится главным содержанием всей преобразовательной деятельности общества,
- четкое осознание обществом необходимости формирования развитого, высококультурного человека,
- изменение мировоззрения, при котором его направленность акцентируется не только на создании целостной картины мира, но и на определении места человека в этом мире,
- возрастание у обучаемого чувства ответственности за свою жизнь и деятельность, усиление его стремления к углублению знаний, компетентности, поиску путей преодоления технократизма. Отношение личности к образованию должно выступать одним из показателей богатства его духовного мира,
- укрепление личностных, духовных связей между учителем и учеником, когда преподаватель превращается из носителя знаний, их единственного толкователя в соучастника, организатора учебного процесса. Образовательная деятельность в этом случае становится сферой практического человекознания, человековедения, одним из условий развития личности.

Средством достижения гуманизации образования выступает гуманитаризация как акцентирование человеческих аспектов в учебных дисциплинах. Она направлена на очеловечивание знания, на формирование гуманитарного мышления, на повышение в учебном процессе статуса гуманитарных дисциплин при радикальном их обновлении.

Гуманитаризация образования рассматривается не просто как один из резервов повышения качества выпускаемых специалистов, но в первую очередь как процесс формирования человека высокой культуры и духовности, приобщения его к общечеловеческим ценностям, развития его творческих возможностей и способностей.¹

¹ Бичко І. Українська ментальність і проблеми гуманітаризації національної вищої освіти // Роздубова держави. - 1993. - № 3. - С. 58-60; Гончаренко С.И., Малеваный Ю.И. Проблемы гуманитаризации украинской школы // Язык и литература в школе. - 1995. - № 1/2. - С. 4-5; Бачинський П.П. Пошуки шляхів втілення концепції гуманітаризації освіти // Педагогіка і психологія. - 1996. - № 4. - С. 57-58; Юдин Б. О гуманитарной составляющей высшего образования // Alma Mater. - 2004. - № 5. - С. 4 - 5.

Возрастание значения гуманитаризации образования обусловлено, во-первых, его специфическим воздействием на познавательную способность человека, во-вторых, переходом от созерцательного к деятельному подходу в обучении и воспитании, который раскрывает сам процесс получения знаний как творческий процесс, в-третьих, особым вниманием к истории науки, воссозданием проблемных ситуаций в прошлом, что является важнейшим средством развития творческих способностей личности, приближения ее к достижениям мировой цивилизации.

Гуманитаризация образования означает повышение статуса гуманитарных наук в обучении и гуманитарно-ориентированного преподавания всех без исключения учебных предметов – истории и литературы, физики и математики, химии и основ современного производства. В этой связи необходимо определиться с количеством часов, которые отводятся на дисциплины социально-гуманитарного цикла. Обратимся к зарубежному опыту. В США на долю гуманитарного образования в высших учебных заведениях приходится около 32 %, в Германии – около 30 %, во Франции – 27 %, в России – 26 %. На сегодня в украинских вузах III – IV уровней аккредитации дисциплины социально-гуманитарного профиля составляют 24 – 25 %, что не отвечает общемировой практике организации обучения и воспитания молодёжи.¹

Она предполагает также увеличение доли специалистов гуманитарного профиля. Но до сих пор социологов, политологов, психологов и т.д. у нас выпускается значительно меньше, чем в развитых странах мира. Это связано с известным остаточным принципом распределения средств на непроектную сферу. В странах Запада численность специалистов гуманитарного профиля возросла с 1970 по 1988 гг. в 3,2 раза при общем росте специалистов всех профилей в 2,6 раза. Количество психологов и социологов, к примеру, увеличилось в 3,5 раза и 5,5 раза.² Устойчиво повышается и заработная плата специалистов гуманитарного профиля. С 1980 по 1988 годы их среднемесячная заработная плата возросла на 122 %,

¹ Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття // Під ред. В.М. Литвина, В.В. Андрущенко. – Т. 1. – С. 429.

² Гончаренко С.І. І все-таки гуманітаризація // Педагогіка і психологія. - 1995. - № 1. - С. 5.

что значительно превысило рост заработной платы научно-технических работников.¹

Гуманитаризация образования заключается также в существенном повышении гуманитарной культуры любого специалиста, поскольку специалист - это человек, который не только может решать определенный круг специальных задач, но он еще и член общества, включенный в трудовой коллектив, в управленческие и семейные отношения и т.д., он множеством нитей связан с обществом. Поэтому он должен получить разностороннее развитие как личность, как гражданин.

Отсюда следует еще один аспект гуманитаризации образования. Он связан с тем, что преподавание любой дисциплины должно носить гуманитарный характер. Для этого необходимо обращение в ходе учебного процесса к истории науки, к ее творцам. Важно также включение в учебные курсы элементов методологической и мировоззренческой культуры.

Кроме того, само преподавание по своей сути есть гуманитарный процесс и должно быть соответствующим образом организовано. Для этого в ходе обучения необходимо реализовать педагогику сотрудничества, предполагающую отношение к обучающему не просто как к объекту воздействия, а как к субъекту, активному участнику образовательного процесса, установление отношений взаимопонимания между учащимся и педагогом.

Процесс гуманитаризации образования, имеющий достаточно сильные объективные основы, должен все более отчетливо проявляться в дальнейшем, поскольку конкурентноспособность современного специалиста, как показывает мировой опыт, зависит не только от овладения им своей специальностью, но и от его широкой и разносторонней гуманитарной культуры. В связи с этим учебные заведения всех уровней должны не только давать узкоспециальную подготовку, но и формировать личность, воспитывать гражданские качества, учить формам общения, развивать способность осваивать новый, актуальный слой культуры. Такой подход к образованию позволит раскрыть творческий характер процесса учебного познания, осознать место человеческих компонентов в его осуществлении.

¹ Тенденции развития и роль сферы образования: экономический и социальный аспекты / Отв. ред. В.И. Марцинкевич. - С. 162, 174.

Реформування освіти України передбачає посилення її фундаменталізації. В умовах розвитку ринкових відносин реально захищеними в соціальному плані може бути лише людина, володіючи широкими фундаментальними знаннями, що дозволяють їй переорієнтувати напрямки і зміст своєї діяльності в зв'язі з зміною вимог ринку, швидко адаптуватися до нових професій, спеціальностей і спеціалізацій. Узкопрофесійна підготовка вже не відповідає сучасним ринковим умовам, тому вона повинна поступово виходити з системи освіти.

Зрозуміло, що система освіти не може забезпечити людину всіма знаннями, так як в наш час їх приріст здійснюється в таких швидких темпах, які при всьому бажанні не можуть дозволити людині їх опанувати. В зв'язі з цим йдеться про те, що в процесі навчання необхідно акцентувати увагу на оволодінні найважливіших, фундаментальних знань, що лежать в основі наукової картини сучасного світу.

Задача фундаментальної освіти, на наш погляд, полягає в забезпеченні оптимальних умов для формування гнучкого і багатогранного наукового мислення, створенні внутрішньої потреби в саморозвитку і самоосвіті на протязі всієї життя людини.

Основою фундаментальної освіти повинні бути не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а методологічно важливі, стійкі, довгоживучі, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини оточуючого світу, інтелектуальному розвитку особистості і її успішній адаптації до швидко змінюючихся соціально-економічних і технологічних умов. Фундаментальна освіта дає людині стержневі, системообразуючі, методологічно значимі знання, що походять з джерел розуміння, до первинних сутностей.

Значущість фундаменталізації освіти визнається сьогодні всіма. Однак вимагає осмислення і обговорення визначення шляхів її реалізації. Розмова повинна йти про якісно нові принципи відбору і систематизації знань, про створення фундаментальних навчальних курсів по кожній з традиційних естест-

веннонаучных и гуманитарных дисциплин и их согласовании друг с другом для достижения качественно нового уровня образованности личности и общества в целом. При этом особое внимание следует обратить на достижение целостности фундаментального образования.

Анализ этой проблемы позволил выделить три уровня ее рассмотрения. Первый, высший уровень, составляет целостность всего фундаментального образования. Он может быть достигнут в ходе длительной эволюции существующей системы образования, преодоления исторически возникшего разобщения естественнонаучных, технических и гуманитарных наук, воссоздания, хотя и на более высоком витке развития, целостного знания. Важнейшим элементом этого процесса должно стать включение цикла общих естественнонаучных и технических дисциплин в гуманитарное образование и, соответственно, цикла общих гуманитарных дисциплин в естественнонаучное и техническое образование.

Особенно сложной из-за своей новизны является проблема включения в гуманитарное образование элементов естественнонаучных и технических знаний. Они должны быть не отрывочными и упрощенными, а целостно концептуальными, четко ориентированными на формирование элементов рационального мышления, представлений о современной научной картине мира, учитывающими при этом особенности менталитета гуманитариев.¹

В настоящее время о данном уровне целостности фундаментального образования можно говорить лишь как о тенденции. Его достижение возможно в достаточно далекой перспективе.

Что же касается становления целостности фундаментального образования на втором и третьем уровнях, то решение этой задачи возможно в ближайшее время. Поэтому сегодня им следует уделить особое внимание. Это, например, достижение целостности фундаментального естественнонаучного образования для технических направлений (второй уровень) и целостности каждой из составляющих его дисциплин (третий уровень).

¹ Кузнецов В.И., Идлис Г.М. Важный аспект проблемы интеграции образования и науки // Вестник РАН. – 2000. - № 12. – С. 1073 – 1074; Власова С. Взаимодействие естественнонаучного и гуманитарного знания // Alma Mater. – 2001. - № 12. – С. 22 – 23.

Первостепенную роль в достижении целостности фундаментального образования должны сыграть междисциплинарные курсы, содержащие такие знания, которые дают возможность формировать широкий, энциклопедический взгляд на современный мир и место в нем человека и преодолеть предметную разобщенность и изолированность, которая в прошлом, в период становления наук как таковых, существующих рядом друг с другом, но не имеющих прочных взаимосвязей, была нормой и носила прогрессивный характер, сегодня, в условиях интенсивных интеграционных процессов в науке, становится все большим препятствием на пути формирования целостного научного мировоззрения и овладения основами единой человеческой культуры в ее гуманитарной и естественнонаучной ипостасях.¹

Выход на междисциплинарные учебные курсы и знания позволит преодолеть эту разобщенность и сформировать мировоззрение, открывающее путь к овладению основами единой человеческой культуры, гармонически сочетающей в себе гуманитарные и естественнонаучные начала. В разработке и чтении междисциплинарных учебных курсов заключаются важнейшие инновации в перестройке содержания образования Украины.

Отличительной чертой новой модели образования Украины является ее национальная направленность, которая заключается «в неотделимости образования от национальной почвы, в его органическом сочетании с национальной историей и народными традициями, сохранении и обогащении культуры украинского народа, признании образования важным инструментом национального развития и гармонизации национальных отношений».²

Содержание образования в независимой Украине базируется на государственной идеологии, основу которой составляет украинская национальная идея. Поэтому стержнем национального образования признается украинизованство, культура народа. Каждый

¹ Зорина Л. Единство естественнонаучной и гуманитарной культур в условиях дифференцированного обучения // Школа. - 1996. - № 6. - С.39; Костогрыз Т. О междисциплинарной интеграции в образовательном процессе // Горизонты образования. - 2003. - № 1. - С. 65.

² Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття. - К., 1994. - С. 9.

учебный предмет должен отражать определенные грани истории и жизни Украины как космогеосоциокультурного феномена.¹

В современных условиях необходимо направить разум, чувства, энергию, волю всего украинского народа на дальнейшее развитие независимой, самостоятельной Украины.² А для этого требуется напряженная целенаправленная работа по национальному воспитанию, главной целью которого, как подчеркивается в государственной программе “Образование”, является “приобретение молодым поколением социального опыта, наследование духовного достояния украинского народа, достижение высокой культуры межнациональных отношений, формирование у молодежи независимо от национальной принадлежности личностных черт граждан украинского государства, развитой духовности, физического совершенства, моральной, художественно-эстетической, правовой, трудовой, экологической культуры”.³

Данную стратегическую цель национального воспитания можно уточнить, как это делают авторы книги “Этнонациональное развитие Украины”, применительно к современному этапу развития Украины. Они, на наш взгляд, справедливо отмечают, что целью национального воспитания является формирование в сознании нации, народа этнического, культурного, языкового единства, а также своей национальной неповторимости.⁴

Фундаментом организации национального обучения и воспитания молодежи является украиноведение как методология овладе-

¹ Погрібний А. То й мудрість би була своя. Проблеми національної освіти в Україні // Дніпро. - 1996. - N 1/2. - С.8-13; Ферштей В. Проблеми формування гармонійної особи і становлення сучасної національної школи // Воля і Батьківщина. - 1997. - № 1. - С.15-17; Масляк П. Концептуальні роздуми про сучасну і майбутню освіту України // Розбудова держави. - 1997. - № 4. - С.14-15; Кушерець В.І. Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій. - К., 2002. - С. 154 – 160.

² Тараненко І.Т. Концепція багатокультурного виховання - новий напрям у розвитку національної освіти // Відродження. - 1995. - № 1. - С. 5; Ступарик Б.М. Про мету національного виховання в Україні // Педагогіка і психологія. - 1996. - № 2. - С. 87, 91.

³ Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття. - К., 1994. - С. 9.

⁴ Етнонаціональний розвиток України. - К., 1993. - С. 670.

ния социальным опытом через призму украинской ментальности, этнопсихологии, этноистории.¹

В то же время образование Украины не должно замыкаться в своих национальных границах, отгораживаться от зарубежного опыта. Поэтому реформирование системы образования в Украине в современных условиях предполагает ее открытость, ее интеграцию в мировые образовательные структуры, углубление сотрудничества с международными, региональными и национальными образовательными фондами в целях творческого заимствования лучшего зарубежного опыта, сближения уровней образовательной подготовки в разных странах и регионах, быстрого освоения новейших технологий обучения, привлечения зарубежных инвесторов для участия в развитии образования в Украине. Принципиально новые возможности для усиления тенденции интернационализации образования открываются в связи с принятием Украины в состав Совета Европы.

Сегодня во всем мире под влиянием процесса становления планетарной цивилизации растет понимание того, что образование должно быть во многом универсальным, не ограничивающимся национальными рамками. Доля США среди мирового контингента студентов-иностранцев составляет 32 %, Великобритании, Швеции – 16 %, Австрии – 11,8 %, Германии – 8,1 %, Франции – 7,7 %, Дании – 6 %, Ирландии – 4,9 %.²

Экспорт образовательных услуг имеет не только социально-культурную, но и экономическую нагрузку. Например, в США в 2000 г. обучалось свыше 454 тыс. иностранных студентов. От экспорта образовательного продукта американцы получили 7 млрд. долл.³ Это свидетельствует о важности увеличения образовательных услуг, об их значительной роли в усилении экономического потенциала страны в целом.

В процессе международного сотрудничества в области образования активно участвует и Украина. На начало 1995/96 учебного

¹ Ступарик Б.М. Про мету національного виховання в Україні // Педагогіка і психологія. - 1996. - № 2. - С. 94.

² Корсак К. Стан і перспектива розвитку європейського простору вищої освіти // Психологія і суспільство. - 2004. - № 1. - С. 66.

³ Дорогунцов С., Куценко В. Освітня сфера в інформаційному суспільстві // Вісник НАН України. - 2002. - № 11. - С. 5.

года в странах дальнего зарубежья обучалось в системе высшей школы больше 2,5 тыс. граждан Украины, не считая тех, кто учится за рубежом за собственный счет или по грантам различных национально-культурных обществ и благотворительных фондов. В Украине же обучается 12 тыс. иностранных граждан из 110 стран. В рамках программы Европейского Союза ТЕМПУС реализовано 126 проектов с общим бюджетом около 27 млн. евро.¹ Практически все учебные заведения Украины, начиная от дошкольных учреждений и заканчивая высшими учебными заведениями, осуществляют международное сотрудничество с зарубежными партнерами. Идет широкий обмен учащимися школ по изучению иностранных языков, участию в международных олимпиадах, фестивалях, спортивных соревнованиях.

Международные контакты в области образования постоянно расширяются. Сотрудничество осуществляется со многими государственными и негосударственными организациями, учреждениями, программами и фондами, которых насчитывается около 30. Среди них такие престижные, как Совет Европы, ЮНЕСКО, Информационная служба США, фонды Сороса, Фулбрайта, Эндрю, Форда и многих других. На основе соглашений прямое сотрудничество осуществляют свыше 80 вузов Украины с 620 зарубежными высшими учебными заведениями. Такие соглашения сегодня уже имеют и некоторые школы, а также профессионально-технические учебные заведения.

Понятно, что для усиления процессов интеграции образования необходимо иметь единый подход к получению образования для всех граждан, государства которых берут на себя добровольное обязательство вхождения в единое образовательное пространство, общую образовательную политику, направленную на взаимное согласование содержания планов и программ обучения, на согласованное определение статуса профессорско-преподавательского состава, на скоординированные исследования и разработки новых технологий в образовании, на предоставление права свободного передвижения учащимся и профессорско-преподавательскому составу. Для совершенствования и координации управления меж-

¹ Парламентські слухання з проблем розвитку вищої освіти // Вища освіта України. – 2004. - № 3. – С. 8.

дународными связями при Мннообразовании Украины созданы Координационный Совет, ряд комиссий по конкретным направлениям международного сотрудничества, а также Украинский международный центр “Образование”.

Говоря о национальной модели образования Украины, нельзя не сказать об изменении подходов к организации обучения. Сложившаяся система образования со все более длительным сроком обучения и основательным отрывом от жизни в общеобразовательных школах и профессиональных учебных заведениях (училищах, техникумах, институтах, университетах, академиях, аспирантуре), с тем чтобы затем на производстве или учреждении приобретать заново новые знания и особенно практические навыки, не используя и постепенно забывая большую часть полученных за время обучения знаний – такая система обучения не отвечает новым условиям и все больше уходит в прошлое. На смену ей приходит система непрерывного образования, охватывающая собой все стадии жизни человека, обеспечивающая развитие интеллектуальных, физических, духовных, нравственных способностей личности, характеризующаяся разнообразием содержания, форм и методов обучения в рамках как общего, так и профессионального образования, создающая условия для быстрого освоения научно-технических достижений.¹

Система непрерывного образования, базирующаяся на указанных принципах, в значительной мере освоена во Франции, Швеции, Японии и других развитых странах, в которых наряду с совершенствованием начального, среднего и специального образования, большое внимание уделяется переподготовке и повышению квалификации работников на протяжении всех этапов трудовой деятельности и, особенно, при смене видов труда. С этой целью в университетах создаются специальные центры непрерывного образования, которые организуют различные курсы повышения квалификации и общекультурного уровня специалистов. Для расширения непрерывного образования открываются вузы новых типов: “Университет без стен” в США, “Университет по воздуху” в Японии, “Национальный центр дистанционного обучения” во Франции, “Открытый университет” в Великобритании, “Институт

¹ Яковец Ю.В. История цивилизаций. – М., 1995. – С. 381.

обучения на расстоянии” в Германии. Они организованы как заочные учебные заведения и широко используют в практике обучения персональные компьютеры, радио, телевидение и другие технические средства обучения. Реализации идеи непрерывного образования в определенной мере способствует также создание и развитие таких интегрированных учебных заведений, как университетские центры, или “мультиверситеты” в США, технические университеты в Нидерландах, региональные высшие школы в Норвегии, объединенные высшие школы в Германии. О широте охвата работников различных сфер жизнедеятельности развитых стран системой переподготовки говорит, например, тот факт, что только в США в обучение без отрыва от производства было вовлечено в 1990 г. 25 млн. чел. (для сравнения: в 1984 г. – 20 млн. чел.).¹

Образование Украины должно стать таким социальным институтом, который был бы способен предоставлять каждому человеку разнообразные наборы образовательных услуг, позволяющих учиться непрерывно, обеспечивать широким массам людей возможность получения послевузовского и дополнительного образования. С этой целью необходимо диверсифицировать структуру образовательных программ, создав каждому условия для построения той образовательной траектории, которая в наибольшей степени адекватна его образовательным и профессиональным способностям. Это делает важнейшей проблемой поиск соответствующей организационной структуры образовательной системы, которая на деле бы обеспечила переход от принципа “образование на всю жизнь” к принципу “образование через всю жизнь”. Система непрерывного образования может, на наш взгляд, состоять из пяти циклов: дошкольного образования, общеобразовательного цикла, профессионального обучения различных уровней, образования взрослых в течение всей их активной трудовой деятельности, обучения пенсионеров и неработающих членов семьи.

Примат в постиндустриальной системе образования человекообразующего начала по отношению к предметно-преобразующему с необходимостью требует радикальной модификации методов обучения, внедрения технологий обучения, призванных научить

¹ Георгиева Т.С. Образование как сфера культуры: пути обновления. – С. 60.

учащихся учиться. Новые формы и методы учебного процесса должны способствовать индивидуализации обучения, активному включению в процесс обучения самого человека с учетом его сущностных черт, организации и стимулированию становления индивидуальной личности. Для Украины индивидуализация обучения имеет особое значение, поскольку ранее абсолютизировался коллективный подход и недооценивалась сориентированность учебного процесса на личность, что негативно сказалось на развитии самого человека, и как следствие, на состоянии дел в обществе.

Индивидуализация, являясь одной из норм бытия индивидов, включает в себя как процессы формирования и развития индивидуальности, так и процессы ее самореализации во внешнем мире. Индивидуализацию часто сводят к индивидуальному подходу в процессе обучения и воспитания. Представляется, что индивидуализация значительно шире, чем индивидуальный подход, ибо последний является скорее средством реализации данной тенденции. Индивидуализация выступает как форма развития человека в онтогенезе, одновременно указывая на определенный уровень развития индивида как целостного и самобытного. Развитие личности в онтогенезе – это объективный процесс непрерывного взросления, который имеет неповторимые возрастные периоды, вносящие свой специфический вклад в общий процесс формирования личности. В процессе онтогенеза растущий человек, овладевая общественным опытом, присваивая его, делая своим достоянием (социализация), приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, т.е. происходит его индивидуализация. Определенный уровень личностного развития порождает самодетерминацию, самоуправление личности, сознательно организующей свою собственную жизнь, а значит, и определяющей в той или иной мере свое собственное развитие. Но личностью, субъектом ребенок становится только в результате осуществления этой деятельности, совершаемой вначале с помощью взрослых, а затем самостоятельно.

Смысл индивидуализации заключается в формировании и развитии индивидуальности личности. Основными способами этого процесса, на наш взгляд, являются:

- активизация самостоятельности и самовыражения внутренних сил конкретного "я", вызванных обращением к данному индивиду, к его способностям и неповторимым качествам души,

- установление все более многообразных социальных отношений, в которые включается личность своей деятельностью, важнейшее значение в этом процессе имеет способность индивида к самовыражению, саморегуляции, самоутверждению, самоопределению, самоосуществлению, создающая, наряду с присвоением существенных норм и принципов, условия для претворения задач преобразования себя и окружающих,

- применение индивидуального подхода как системы психолого-педагогических, дидактических мер. Он ориентирует образование как специфический вид деятельности на развитие своеобразия и неповторимости каждого человека, максимально раскрывает возможности его личностного самоопределения,

- "разрушение" единого образования, создание самых различных его типов и видов, отказ от единых программ обучения, переход к альтернативным учебникам и учебным пособиям и т.п.

Индивидуализация представляет собой организацию такой системы взаимоотношений между участниками процесса обучения, при которой наиболее полно используются индивидуальные особенности каждого, определяются перспективы дальнейшего развития личности. Индивидуализация формирует субъект-субъектные отношения, специфика которых заключается в том, что учащийся должен одновременно с усвоением соответствующих знаний развивать в себе способность, навыки и умения самостоятельно их добывать, овладевая научным методом познания. Преподаватель же должен помочь ему научиться учиться. При этом учитываются индивидуальные особенности учащегося, определяется продолжительность, темп обучения, а также комплекс учебных предметов и формы контроля.¹

Как известно, постоянный упор на выявление и развитие индивидуальных способностей человека составляет основу западной

¹ Гончаренко С.І., Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання // Педагогіка і психологія. - 1995. - №. 1. - С.69-70; Гордеева Н.Н. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы // Педагогика. - 2002. - № 2. - С. 33.

модели обучения. На решение этой задачи направлено главное внимание педагогов, специальных консультантов социально-психологической службы, развернутой системы определения уровня и направленности способностей. Во всех развитых странах учебные заведения носят дифференцированный характер. В соответствии со способами и уровнем подготовки учащиеся распределяются между тремя разными видами школ или учебных потоков, изолированных между собой и отличающихся друг от друга прежде всего теоретическим уровнем учебных курсов и теми перспективами, которые они открывают для своих выпускников.

Первый, самый престижный тип – полная средняя школа, осуществляющая подготовку к учебе в высшей школе. Это – грамматические школы в Англии, лицей во Франции и Италии, гимназии в Германии, академические потоки в средних школах США. Их выпускники являются студентами наиболее престижных высших школ, готовящих социальную элиту (Гарвард и Принстон в США, Оксфорд и Кембридж в Англии, столичные “большие школы” во Франции и др.).

Второй тип представляет “второсортная” средняя школа, готовящая работников “среднего звена”. В ней теоретический уровень ниже, чем в полной средней школе, наибольший же акцент делается на прикладные знания (современные школы в Англии, общеобразовательные колледжи во Франции, реальные школы в Германии).

Третий тип составляют школы, дающие практическое обучение и открывающие путь только непосредственно на производство, в систему промышленного или конторско-коммерческого ученичества.¹

На вузовском уровне также существует элитарная группа учебных заведений. Ее составляет небольшое количество привилегированных частных и государственных университетов. Например, из 3,3 тыс. вузов США высшее образование в истинном смысле слова дают только 100 элитарных вузов. До 80 % студентов ведущих американских университетов и колледжей являются выпускниками частных школ привилегированного типа, в которых учится лишь 11 % молодежи. Выпускники частных школ в Англии, где

¹ Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. - М., 1983. - С. 98-100.

обучаются дети социальной элиты, составляя 4 % общего числа учащихся в стране, получают, тем не менее, 65 % мест в наиболее престижных Кембриджском и Оксфордском университетах и, кроме того, 25 % мест в остальных университетах.¹

Элитарная группа вузов располагает ультрасовременным оснащением, самыми квалифицированными преподавателями и крупнейшими учеными, являются центрами для проведения важнейших фундаментальных и прикладных исследований. Эти вузы пользуются практически неограниченной поддержкой государства и частного бизнеса. При этом размеры ассигнований учебных заведений находятся в прямой зависимости от достигнутого ими уровня обучения и научных исследований.

Осуществляемый в условиях переходного периода к постиндустриальной цивилизации технологический переворот, охватывая собой сферу образования, радикально преобразует и всю совокупность технических средств обучения. Чтобы быть адекватными требованиям становящегося постиндустриализма, они существенно трансформируются благодаря информатизации образования, широкому использованию компьютеров, учебного телевидения, видеотехники, интерактивных средств мультимедиа, а также вследствие оснащения учебных заведений тренажерами, приборами, лабораторным оборудованием и т.д.

Особое значение придается информатизации образования, так как в условиях перехода к постиндустриальной цивилизации колоссально возрастает роль информации в обществе, а информатизация сопровождает любой вид человеческой деятельности. В развитых странах создается индустрия информатизации, в которой занята большая часть трудоспособного населения. Все больше умение пользоваться компьютером становится преимуществом, а во многих случаях необходимым условием для приема на работу и для ее сохранения. В США, например, в настоящее время работает свыше 40 млн. персональных компьютеров. Кроме того, появились мультипроцессорные персональные компьютеры, выполняющие триллионы операций в секунду, интенсивно развивается периферийное оборудование: лазерные принтеры,

¹ Образование в современном мире: состояние и тенденции развития / Под ред. М.И. Кондакова. - С. 113.

скануючі пристрої для автоматичного введення символічної та графічної інформації. Комп'ютерна промисловість приступає до випуску ЕВМ з наноскоростями (т.е. 10712 в секунду), обговорюються проекти, які в найближче час дозволять створювати пристрої, що працюють в діапазоні – 10 715 в секунду.

Виходячи з цього, слід очікувати, що серед усіх перебудованих процесів в області освіти його інформатизація вже в найближче десятиліття стане ведучою та пріоритетною.

Ще не так давно деякі вчені не були впевнені в тому, що комп'ютер є позитивною освітньою силою, заслуговуючою величезних витрат на технічне обладнання, програмне забезпечення та перепідготовку викладачів. Але впродовж 80-х і особливо 90-х років важливість ознайомлення з комп'ютером та навчання основам користуватися ним, як необхідного компонента орієнтованого на ХХІ століття загальної освіти знаходить широке застосування. Так, ще на робочому семінарі, проведеному в Нью-Делі в 1984 р., зазначалося: "Людина, що виростає в завтрашньому світі, незнайома з комп'ютером, не розуміє його, не вміє користуватися ним, стане втраченим людиною, і країна, яка не готує своїх громадян так, щоб вони добре знали комп'ютер, його технології та його застосування, не зможе зберегти своє місце в індустріальній ієрархії суспільства націй".¹

А в 1987 р. угорський вчений Тибор Вамос однозначно писав про те, що "визначений базовий рівень комп'ютерної грамотності буде швидко вимагатися від кожного громадянина, молодого чи старшого, якщо він хоче займатися своїми повсякденними справами без сторонньої допомоги та безперешкодно. Використання клавіатури комп'ютера для комунікації, вибору питань та інформації буде так само необхідно, як і читання, письмо чи використання телефонного диска та довідника сьогодні".²

¹ CLASS, Computer Literacy and Studies in School. Report of the National Workshop in Computer Literacy Curriculum, 26-27 March 1984. New Delhi. NCERT, 1984. - P. VII.

² Vamos T. Education and Computers: the Human Priority // Prospects. Vol. XVII. - № 3. - UNESCO, 1987. - P. 350.

В США, Японии, а также в Западной Европе уже воспитывается компьютерное поколение. Дети почти с пеленок играют с компьютерами и приобретают навыки получения информации с его помощью. И делают это также просто, как ребенок, привыкший читать книги. Профессор Муруама из Университета Гаваев утверждает, что молодежь так называемого пятого поколения, умеющая работать с компьютерами, может проработать в день до 8 книг, объемом по 300 страниц каждая. Это достигается как благодаря скорости чтения, так и благодаря специфике работы компьютера, который в соответствии с определенной программой выбирает и распределяет информацию, а затем предоставляет ее в наиболее удобной для восприятия графической или звуковой форме.¹

На конец 2002 г. число пользователей Интернет было близко к 544 млн. чел. При этом более 50 % приходится на США и Канаду, 40 % – на Европу, 5 % – на Японию и Корею, 5 % – на остальные страны мира. В США насчитывается более 40 % всех компьютеров мира, более половины американских семей имеют компьютер, подключенный к Интернету. 80 % классных комнат во всех учебных заведениях соединены с сетью. 90 % сайтов в Интернете – американские, а более 40 % (220 млрд. долл.) мировых инвестиций в компьютерные технологии приходится на американские компании. Соотношение численности компьютеров к численности работающих в США в 5 раз выше, чем в Европе и Японии, вместе взятых. Это обеспечивает американскому бизнесу значительные преимущества над конкурентами.²

Украина в последние годы стремится осуществлять информатизацию образования. В средней школе введен учебный курс по основам информатики и вычислительной технике и некоторые дисциплины изучаются с помощью автоматизированных учебных курсов с использованием компьютеров. Компьютеры начинают применяться для аттестации знаний школьников, а также в техни-

¹ Ракигов А.М. Философия компьютерной революции. - М., 1991. - С. 237.

² Фельдман Д.М. Человеческое измерение мировой политики // Вестник Московского университета. Сер. 12. Полит. науки. - 2003. - № 4. - С. 18 - 19; Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття // Під ред. В.М. Литвина, В.В. Андрущенко. - Т. 1. - С. 126 - 127.

ческих и экономических вузах для проведения расчетов, моделирования различных объектов и процессов, для обучения и контроля знаний. И тем не менее компьютеры в школах и вузах нашей страны – большая редкость. А если и есть, то зачастую используются для обучения программированию, забывая о том, что важнейшая задача заключается в их использовании для получения, преобразования знаний, для индивидуализации обучения, для выявления и развития неповторимых способностей каждого учащегося.

Украина должна активно включаться в общемировой процесс информатизации образования. По оценкам экспертов, численность постоянных пользователей Интернет в Украине приближается к миллиону, что составляет всего более 2 % взрослого населения.¹ В этой связи приоритетное значение приобретает изучение опыта информатизации стран-лидеров этого процесса, а также учет позитивных и негативных тенденций для более оптимального “врастания” в глобальный процесс информатизации образования.

Итак, реформирование образования в Украине направлено на достижение его соответствия современному мировому уровню развития образования, на возрождение его самобытного национально-го характера, на коренное обновление содержания образования во всех его звеньях, а также на внедрение креативных форм и методов обучения, вариативных организационных структур, создание непрерывной ступенчатой системы образования от дошкольного до последипломного, что отвечает насущным потребностям становящейся постиндустриальной цивилизации.

¹ Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття // Під ред. В.М. Литвина, В.В. Андрущенко. – Т. 1. – С. 126 – 127.

Заключение

Анализ образования в контексте цивилизационного развития, рассмотрение его как феномена цивилизации позволяет утверждать, что каким бы многозначным и многоплановым ни было понятие цивилизации, его общим смыслом является мера социальной развитости и культурности общества, мера ценности и свободы самого человека. Категория “цивилизация” близка по смыслу с категорией “общественно-экономическая формация”, однако она не совпадает с ней. Эти категории, отображая развитие одной и той же социальной реальности, несут в себе различную познавательно-функциональную нагрузку. Категория “общественно-экономическая формация” – это категория системно-структурного состояния общества, она подразумевает стабильность, перерыв постепенности в общественно-историческом развитии. Категория “цивилизация” выясняет основную тенденцию развития общества и отображает момент преемственности, непрерывности. Вместе с тем, она учитывает разнонаправленность и многолинейность исторического развития, связь единства и многообразия всемирной истории.

Выявление соотношения категорий “цивилизация” и “культура” даёт возможность констатировать, что эти категории связаны между собой сущностно. Культура представляет собой универсальный способ самореализации человеком собственных способностей в процессе его социальной деятельности и в результатах этой деятельности. Цивилизация же выступает способом развития общества в его целостности при производстве и воспроизводстве общественной жизни и самого человека. Поэтому цивилизация взаимодействует с культурой и тем самым является способом и формой организации ее развития. Вместе с тем, культура, выступая важнейшим компонентом цивилизации, обуславливает ее гуманистически-ценностную направленность. Образование, будучи неотъемлемым элементом культуры, является тем самым феноменом цивилизации.

В соответствии с концепцией Э. Тоффлера в динамике общества можно выделить доиндустриальную, индустриальную и постиндустриальную цивилизации.

Образование, рассматриваемое в гносеологическом, теоретико-методологическом аспекте, представляет собой специфический вид деятельности по обучению и воспитанию человека. Все элементы образовательной деятельности теснейшим образом связаны между собой. Их содержание определяется разнообразными целями, среди которых развитие человека выступает главной целью, обуславливающей содержание и общую направленность учебно-воспитательного процесса.

Деятельность по обучению и воспитанию на определенном этапе приводит к появлению образования как социального института, представляющего собой организованное объединение людей, которые в рамках определенным образом связанных между собой специальных учреждений осуществляют деятельность по обучению и воспитанию в соответствии со своими социальными статусами и ролями, а также в соответствии с социальными нормами.

Среди многообразных функций образования как социального института главной, интеграционной функцией выступает гуманистическая, человекотворческая, проявляющая себя в единстве взаимосвязанных процессов: социализации и индивидуализации личности. Другие функции образования, а именно: социально-экономическая и социально-политическая обусловлены ею и фактически выступают ее разновидностями.

Образование включено в систему определенной цивилизации. Поэтому к анализу влияния цивилизации на образование следует подходить исторически. Конкретно-исторический тип цивилизации формирует определенную систему образования, определяет его содержание, структуру, а также формы и методы обучения.

В условиях доиндустриальной западноевропейской цивилизации, охватывающей период античности и средневековья, формируется односторонний, гуманитарный подход к содержанию образования.

В античности материальное производство основывается на применении ручного труда, духовную потенцию которого составляет обыденное познание, навыки и умение непосредственного производителя, почерпнутые из опыта. Оно развивается вне науки, которая, в свою очередь, не стремится оказывать сколько-нибудь значительного влияния на развитие орудий труда, производства

в целом. Имея созерцательно-мировоззренческий характер, она в минимальной степени связана с прогрессом в области техники. Теоретические области естественнонаучного знания развиваются как бы параллельно с практическими методами развития производства. В этих условиях материальное производство не испытывает потребности в образовании. Поэтому последнее не ставит перед собой цель подготовки граждан к материально-производственной деятельности, к которой, к тому же, в античности существует презрительное отношение. Целью античного образования является подготовка гражданина к общественной, политической, культурной деятельности, формирование у него добродетелей. В результате этого в содержании образования преобладают предметы гуманитарного цикла, которым подчинено созерцательное изучение отдельных элементов арифметики, геометрии, астрономии.

Античную науку слабо коснулась тенденция дифференциации. Последняя, появившись в древности, и не найдя необходимых стимулов для своего развития в уровне технологического развития, осталась в зародышевом состоянии. Это не позволяло совершенствовать содержание образования, расширять его границы. Основными предметами обучения на протяжении всего античного периода являлись грамматика, музыка и гимнастика.

Наука и образование в этот период, по существу, развиваются независимо друг от друга. В результате образование не имеет научного характера и представляет собой преимущественно процесс передачи и усвоения эмпирических знаний, трудовых навыков, мифологических, религиозных и др. взглядов и представлений.

В условиях античности формируется традиционная модель обучения, авторитарная в своей основе, рассматривающая учащегося в качестве объекта, пассивной стороны образовательного процесса, отождествляющая обучение с механическим заучиванием и усвоением.

Элементы гуманистической модели образования появляются в Афинах. Но им не суждено было развиваться и утвердиться. Авторитарная модель обучения оказалась преобладающей, что было обусловлено всемогуществом и беспредельным господством государства, а также спецификой античного мировоззрения, сформировав-

шегося под влиянием философских идей, художественно-культурного осмысления сущности человека, в котором последний во всех своих действиях, поступках, желаниях выступает пассивной стороной, зависимой от неких внешних сил (богов, некой воли, закона и т.д.). Такое мироотношение рождало в человеке психологию смирения, пессимизма, безропотности и терпимости. Перенесенное в сферу образования, оно превращало обучаемого в объект, делало его несвободным, пассивным в образовательном процессе.

В условиях средневековья образование насковзь пронизано религией, выступающей основной культурной инверсией того времени. Содержание образования, сохраняя свой преимущественно гуманитарный характер, обусловленный, как и в античности, спецификой технологического способа производства, уровнем и характером развития науки, получает ярко выраженную сакрализованную окраску. Семь “свободных искусств” (“тривий” и “квадриий”) оказываются подчиненными теологии – главной, основной дисциплине. Цель и содержание образования во многом определяется идеалом человека того времени, в качестве которого выступает монах, святой, человек не посторонний, земной и практический, а трансцендентный, приблизившийся к Богу.

Господство религии, а также корпоративность средневекового общества, жестко определяющая место каждого человека в социальной иерархии, схожий с античностью тип мироотношения, представленный в философских концепциях, литературных произведениях, живописи, графике, архитектуре и других жанрах искусства, обуславливают упрочение авторитарной модели обучения, способствующей выработке в каждом учащемся повиновения, послушания, что является идеалом и нормой всего средневекового образования, и утверждающей традиционные методы обучения.

В условиях позднего средневековья под влиянием экономического подъема, урбанизации общества, появления бюргерства начинает робко, непоследовательно и противоречиво формироваться представление о человеке как активном субъекте действия. Этому же способствуют и философская традиция номинализма, определяющая общую направленность культурного развития того периода с акцентом не на абстрактное, а на конкретное, отдельное, и литературные произведения, ориентированные на “народное сознание”

и отражающие мысль о возможности изменения человека, хотя и под воздействием сверхъестественных сил. Аскетический идеал сменяется идеалом предприимчивого горожанина, пытающегося освободиться из-под мелочной опеки, действовать самостоятельно. С целью его реализации появляются бюргерские школы, выросшие из цеховых и гильдейских школ и ориентирующиеся на ремесленное профессиональное обучение. В средневековых университетах наблюдается поворот к практике, в их программах усиливается естественнонаучная тенденция.

В эпоху Возрождения начинают складываться условия для становления индустриальной цивилизации, а вместе с тем и для появления индустриального типа образования. Но процесс этот осуществляется постепенно. До XVI в. Возрождение не знает, как и предшествующие ей эпохи, ярко выраженного естественнонаучного и научно-технического подхода к образованию. Техническую базу её производства составляет мануфактура, которая, будучи представлена ремесленным, ручным характером труда, не требует приложения науки для своего совершенствования, а функционирует за счет индивидуальных качеств самого производителя. Наука же сохраняет созерцательно-мировоззренческую ориентацию и носит в целом теоретический характер. Образование в силу этого по-прежнему оказывается не включенным в производственный процесс.

В это же время широчайшее распространение получают идеи гуманизма, под влиянием которых формируются представления о гуманистической личности – личности высокой образованности и нравственности, гражданской ответственности, стремящейся к добродетельным поступкам. Эта цель во многом определяет содержание образования эпохи Возрождения. Петрарка, Верджерио и другие гуманисты не признают дисциплин квадрия, но значительно расширяют гуманитарный цикл предметов. Кроме того, под влиянием гуманистических идей в содержании образования расширяются секулярные тенденции, его неотъемлемыми элементами становятся физическое и трудовое воспитание.

В условиях позднего Возрождения в содержании образования происходит серьезный сдвиг в сторону изучения естественных наук: их начинают включать в программу общей подготовки. Это было

обусловлено теми изменениями, которые произошли в это время в самом естествознании. С одной стороны, развивающееся производство стало учитывать практическую потребность в науках о природе. С другой стороны, в самой науке упрочивается гелиоцентризм, указавший путь к раскрытию подлинных законов жизни природы, к формированию подлинного естествознания; начинает ликвидироваться разрыв между теоретическим и эмпирическим уровнями научного познания; основой истинного знания провозглашается опыт. Это создает основу для установления связей между наукой и производством, а вместе с тем для первоначального включения образования в производственный процесс. Результаты естественных наук начинают использоваться в производстве, поэтому эти науки постепенно вводятся в программы учебных заведений.

В этот же период благодаря вступлению науки в свою аналитическую, или дифференциальную стадию, от нее отпочковывается целый ряд самостоятельных научных дисциплин, которые расширили содержание образования позднего Возрождения.

Культура эпохи Возрождения придала мощный толчок разработке гуманистической модели обучения, основывающейся на уважении личности ученика, развитии навыков самостоятельного мышления. Это стало возможным благодаря проработке антропоцентристского понимания бытия в трудах мыслителей-гуманистов (Дж. Пико делла Мирандола, Дж. Манетти, М. Фичино, Дж. Нези и др.), утверждающих, что не столько Бог, сколько приравненный к Богу человек является творческим началом бытия, центром мироздания; в натурфилософских пантеистических учениях Н. Кузанского, Б. Парацельса Б., Телезио, Дж. Бруно, в которых осмысливается новая ориентация философского знания на человека, на его отношение к природе, к другим людям, к самому себе; в искусстве, в котором проявляется интерес к отдельной личности, обладающей развитым самосознанием, ощущением собственного "я". Под влиянием этих идей в педагогике происходит осмысление гуманистической модели обучения (М. Монтень, Э. Роттердамский, Ф. Рабле и др.), осуществляется индивидуальный подход к учащимся, а также утверждается доброжелательность во взаимоотношениях между учеником и учителем. Однако гуманистические идеалы Возрождения оказались недоступными массовому образо-

ванию, по-прежнему строящемуся на основах авторитарной педагогики.

Индустриальная цивилизация осуществила радикальные изменения в целях и содержании образования. Подчинив социальный прогресс развитию науки и техники, в качестве цели образования она провозглашает подготовку делового, инициативного, рационального человека. Образование приобретает преимущественно естественнонаучное, научно-техническое содержание, а его организация – промышленно-технологический характер. Эти модификации определяются, прежде всего, появлением нового, второго витка в развитии технологического способа производства – внедрением машинного производства, потребовавшего для своего функционирования и развития объективно-научного знания, интенсивного применения научных достижений. Сама же наука в это время становится таковой в собственном смысле слова. Она приобретает черты самостоятельного социального института. В ней главенствующая роль отводится экспериментальному методу, благодаря чему осуществляется переход от созерцательно-мировоззренческой ориентации науки к материально-производственной. Это изменяет структуру науки, способствует появлению в ней новых исследовательских звеньев (прикладные, технические, производственные исследования и разработки). Устанавливается прочный союз науки и производства, что с необходимостью требует соответствующей подготовки работников производства и потому включает образование в механизм постоянного обновления производственного процесса.

Содержание образования существенно обновляется за счет появления новых естественнонаучных и научно-технических отраслей науки, возникших в результате интенсивно протекающего в это время процесса дифференциации наук. Роль лидера в содержании образования переходит к комплексу физико-математических, химических дисциплин, непосредственно связанных с материальным производством. Бурно формируются и развиваются учебные заведения, признанные удовлетворять потребности промышленности в кадрах специалистов.

Происходит онаучивание образования, благодаря, прежде всего, перемещению центра исследовательских работ из академий в вы-

ские школы, что создает широкие возможности для превращения образования в обучение науке, в передачу и усвоение достигнутого наукой теоретического знания.

Образование приобретает ярко выраженную практическую направленность. В программы и учебные планы включается значительное количество профессионально ориентированных курсов и дисциплин. Это продиктовано как тенденциями, имеющими место в развитии науки, техники и производства, так и различными философскими и педагогическими концепциями. В частности, сказалось влияние позитивизма (О. Конт, Дж. Милль, Г. Спенсер и др.), прагматизма (М. Пирс, У. Джеймс, Д. Дьюи и др.), а также педагогических воззрений Я. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо и др., которые боролись за установление связи обучения с практикой, с жизнью.

В образовании индустриальной цивилизации усиливаются тенденции секуляризации, его содержание в значительной степени освобождается от религиозного влияния.

Несмотря на то, что в философии и искусстве нового времени утверждает себя начатый в эпоху Возрождения поворот к осмыслению автономии человека, к признанию его творческих возможностей, нашедший отражение в педагогических концепциях Коменского, Руссо, Песталотци, Дистервега и др., углубляющих разработку гуманистической модели обучения, все же развитие массового образования в рамках индустриальной цивилизации происходит под влиянием идей Гербарта, которые в своих сущностных чертах соответствуют данному типу цивилизации, довольствующейся производством стандартизированных “винтиков” индустриальной системы.

В современных условиях образование переживает общемировой кризис: его основные элементы (цели, структура, содержание, методы обучения) находятся в глубоком противоречии с резко изменяющимися социальными условиями, что вызвано переходом человечества к постиндустриальной цивилизации. Чтобы вывести образование из кризиса, оно должно отвечать основным параметрам становящегося нового типа цивилизации.

Определяющей чертой постиндустриализма является ее антропогенный, “гомоцентрический” характер, обусловленный уровнем

и характером развития науки и техники, совершенствующейся демократизацией общественной жизни, укреплением правового государства, формированием гражданского общества, кардинальной переориентацией философской и общественно-политической мысли, а также искусства и культуры на проблемы личности, развития ее творческих сил и способностей. Структурные элементы складывающейся цивилизации объективно превращают человека в действительный центр истории. От него, в первую очередь, зависит будущее человечества.

“Человекоцентричность” постиндустриализма требует перехода от “потребностной” концепции образования к новой, гуманистической, личностно ориентированной. Это должно найти отражение, как в содержании образования, так и в методах обучения. В этой связи основными тенденциями изменения содержания образования должны стать гуманизация и гуманитаризация, которые к тому же не должны противопоставляться политехнизации обучения, как общего, так и профессионального, а также фундаментализация и профессионализация.

Личностно ориентированная образовательная парадигма предполагает и радикальную трансформацию методов обучения, переход от авторитарной модели обучения к гуманистической, креативной, сориентированной на превращение учащегося в субъект учебно-воспитательного процесса, в его активного участника.

Наступление постиндустриальной цивилизации является неизбежным для всего человечества. Неотвратим он и для Украины, находящейся в русле общемирового движения к постиндустриализму. Этот факт крайне важно учитывать при определении основных направлений развития образования в Украине на пороге XXI в.

Реформирование сферы образования в Украине, имеющее своей целью – приблизить образование к общемировым стандартам, сделать его адекватным потребностям становящейся постиндустриальной цивилизации, связано с обеспечением развития образования в качестве национального приоритета, с его демократизацией, предполагающей разнообразие структур, относящихся к формам собственности, контроля, организации, источникам финансирования; с гуманизацией и гуманитаризацией образования, позволяющих преодолеть его обезличивание и обеспечить приоритет

гуманитарной культуры в широком понимании слова: с фундаментализацией образования, дающей человеку не узкоспециальные, а стержневые, методологически важные знания, восходящие к истокам понимания; с развитием и упрочением национальной направленности образования и в то же время с его интеграцией в мировые образовательные структуры.

Новых подходов требует организация обучения. Она должна базироваться на системе непрерывного образования, которая могла бы включать пять циклов: дошкольное образование, общеобразовательный цикл, профессиональное обучение различных уровней, образование взрослых в течение всей их активной трудовой деятельности, обучение пенсионеров и неработающих членов семьи.

Технологический переворот, вызванный переходным периодом к постиндустриальной цивилизации, охватывая сферу образования, коренным образом преобразует всю совокупность методов и технических средств обучения. Учитывая это, необходимо применять интерактивные формы обучения, осуществлять информатизацию образования Украины, внедрять в учебный процесс компьютеры, учебное телевидение, видеотехнику, средства мультимедиа, новейшее лабораторное оборудование. Все эти изменения должны способствовать формированию образования Украины, адекватному потребностям становящейся постиндустриальной цивилизации.

Научное издание

**Климова
Галина Павловна**

*доктор философских наук,
профессор кафедры социологии и политологии
Национальной юридической академии Украины
имени Ярослава Мудрого*

Образование в контексте цивилизационного развития

Монография

Издано в авторской редакции
Ответственный за выпуск Н.Н. Вапнярчук
Корректор В.В. Лукьянчук
Компьютерная верстка и дизайн И.В. Москалюк

Подписано к печати 20.03.2007 р.
Формат 84х108 1/32. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл.-печ. лист. 11,61. Уч.-изд. лист. 12,42.
Тираж 500 экз.

Напечатано с оригинал-макета,
изготовленного ФЛ-П Вапнярчук Н.Н.
(Свидетельство о внесении в реестр издателей:
серия ДК № 1674 от 04.02.2004 г.)
(тел.: 8-067-780-96-42)
в типографии ФЛ-П Билетченко Г.В.
(тел.: 8-057-758-35-98)