

**НАЦИОНАЛЬНАЯ ЮРИДИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ УКРАИНЫ
имени Ярослава Мудрого**

На правах рукописи

Климова Галина Павловна

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН ЦИВИЛИЗАЦИИ

Специальность: 09.00.03 - социальная
философия и философия истории

Диссертация на соискание ученой степени доктора
философских наук

**Научный руководитель -
докт. истор. н., проф., заслуженный
работник образования Украины
Астахова В.И.**

Харьков - 1997

СО Д Е Р Ж А Н И Е

	Стр.
Введение	3-20
Раздел 1. Теоретико-методологический анализ понятий "цивилизация" и "образование"	20-117
1.1. Цивилизация как определенное качество общества	20-67
1.2. Образование - специфический вид деятельности и социальный институт	67-117
Раздел 2. Характерные черты образования доиндустриальной цивилизации	118-181
2.1. Социокультурная обусловленность античного образования	118-148
2.2. Образование в условиях западноевропейского средневековья	148-181
Раздел 3. Особенности образования в условиях индустриальной цивилизации	182-266
3.1. Социокультурная обусловленность образования в эпоху Возрождения	182-219
3.2. Образование Нового и Новейшего времени	220-266
Раздел 4. Постиндустриальная цивилизация и будущее образования	267-359
4.1. Современные общецивилизационные тенденции развития и их влияние на систему образования	267-311
4.2. Основные черты национальной модели образования	311-359
Заключение	360-374
Библиография	375-409
Приложение	410-418

В В Е Д Е Н И Е

АКТУАЛЬНОСТЬ ТЕМЫ. На пороге третьего тысячелетия разработка проблем образования приобретает особую значимость и остроту. В условиях перехода человечества к постиндустриальной цивилизации неизмеримо возрастает роль образования в социальном развитии. Оно во все большей мере становится важнейшим фактором общественного прогресса. Развивая человека, его нравственные и психологические качества, повышая его общую культуру, образование выступает важнейшей предпосылкой создания научного, экономического, социокультурного и духовного потенциала общества. Поэтому государства и нации, не располагающие современной системой образования, расцениваются сегодня в мире как государства и нации без будущего, то есть без системы воспроизводства национальной культуры, без системы обеспечения конкурентноспособности экономики на мировом рынке, без системы развития демократии, политических структур и политической культуры населения. 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 во всем мире происходит сегодня 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 сегодня 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 на пороге XXI века, что предполагает, в свою очередь, выявление и использование новых подходов к анализу состояния и перспектив развития образования.

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 логикой развития, зависит в то же время от конкретных социальных условий и потребностей. 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 методологи-

ческое требование в периоды коренных социальных преобразований, один из которых сегодня переживает 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 образования, представляет собой важнейшую сферу научных исследований.

Актуальность темы предлагаемого диссертационного исследования определяется и тем, что 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 развития образования данный подход оказывается узким, однобоким. Представляя общественное развитие как строго заданное (экономически, политико-идеологически, а, следовательно, и теоретически) линейное движение к коммунистической перспективе, 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 человеческого общества, что крайне необходимо для определения основных черт и направлений развития образования в преддверии XXI в. Поэтому использование категории "цивилизация" в данной работе выступает в качестве систематизирующего стержня при концептуальном осмыслении состояния и перспектив развития образования.

Важность и необходимость разработки цивилизационного подхода к изучению процессов, происходящих в сфере образования, обуславливается также и тем, что целостное рассмотрение образования как феномена 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 сегодня.

Все сказанное придает проблеме образования как феномена цивилизации актуальный характер.

Исследование образования как феномена цивилизации связано с анализом широкого круга научных проблем. Несмотря на то, что предметная область, очерченная темой диссертационной 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 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 украинских ученых (В.П.Андрущенко, Б.Гаврилишина, М.Г.Кириченко, М.М.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, развил преобразующую об-

ственно-производственную технологию, благодаря которой общество получило возможность развиваться уже не на природно-биологической базе, а на своей собственной, созданной им самим социальной основе.

При раскрытии поставленных в диссертации проблем автор опирается на те исследования, в которых анализируется 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 (Е.В.Воголюбовой, С.А.Завадского, А.М.Ковалева, Е.Н.Лысмакина и др.), а также украинских исследователей (В.В.Кизима, В.С.Лисового, В.А.Соболева, 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 диссертации проблем имели работы российских ученых (Г.Г.Дилигенского, Н.Н.Моисеева, А.Д.Урсула, Ю.В.Яковца и др.), украинских исследователей (В.Бакирова, А.С.Гальчинского, Н.И.Сазонова, Г.В.Щекина 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, 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, В.А.Параила, 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 превалирует страноведческий подход, обобщающих работ практически нет, что затрудняет исследование образования как феномена цивилизации.

Особую же ценность для разработки поставленных в диссертации имеют работы, в которых образование рассматривается как социальный институт. Здесь следует отметить интересные труды 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, Ф.Р.Филиппова 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.И.Астахова, П.П.Бачинский, И.В.Бычко, С.И.Гончаренко, И.А.Зязюн, В.С.Лутай, В.П.Андрущенко, В.П.Погребняк, Е.А.Якуба 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 общесоциологической теории, требуется более глубокое раскрытие специфики конкретно-исторических форм цивилизации и выявление воздействия различных структурных элементов определенной цивилизации на формирова-

ние конкретного типа образования. Проблема диссертационного исследования еще не подвергалась комплексному рассмотрению с точки зрения целостного общесоциологического подхода. В этой связи до сих пор отсутствуют фундаментальные монографические работы, специально посвященные анализу образования как феномена цивилизации.

Все это обуславливает актуальность предпринятого исследования и определяет новый подход к анализу проблемы образования.

СВЯЗЬ РАБОТЫ С НАУЧНЫМИ ПРОГРАММАМИ, ПЛАНАМИ, ТЕМАМИ. Диссертационное исследование отвечает "Плану проведения научно-исследовательских работ на 1997 год" Национальной юридической академии Украины, в частности, пункту, касающемуся разработки курса "Философия" и "Социология", "Плану проведения научного эксперимента по разработке нового образовательного модуля" в Харьковском гуманитарном институте "Народная украинская академия", утвержденному Приказом Министра образования Украины (N 39 от 13.02.97), а также Государственной национальной программе "Образование. Украина XXI в."

ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ. Учитывая степень разработанности проблемы, а также ее многогранность, в диссертации ставится цель: комплексно рассмотреть развитие образования в контексте смены цивилизаций, раскрыть влияние конкретно-исторического типа цивилизации на формирование определенной системы образования. Исходя из этой цели, определены следующие задачи исследования:

- раскрыть генезис понятия "цивилизация" с целью выявления его нынешнего содержания, определить методологический статус данной категории в системе других фундаментальных категорий социальной философии,

- выявить специфику образования как особого вида деятельности, проанализировать образование как социальный институт, охарактеризовать функциональную модель образования,

- рассмотреть образование как феномен цивилизации, определить его место в структуре цивилизации,

- раскрыть динамику развития образования от протообразования к образованию как социальному институту в аспекте смены цивилизаций,

- выявить основные тенденции развития постиндустриальной цивилизации и показать их влияние на формирование модели образования XXI века,

- обосновать основные направления реформирования образования в Украине в условиях социальной трансформации.

НАУЧНАЯ НОВИЗНА ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ. В ней впервые в научной литературе предпринят анализ феномена образования в аспекте цивилизационного подхода, выявлена специфика определенной системы образования в зависимости от конкретно-исторической формы цивилизации.

В рамках работы выдвинут ряд положений, конкретизирующих научную новизну:

- исследование проблем цивилизации увязывается с анализом становления социальности и специфики ее конкретно-исторических форм. В работе показывается, что возникновение собственно социального способа взаимодействия человека с природной средой означает начало нового этапа в развитии человеческого общества - цивилизации,

- на основе рассмотрения генезиса категории "цивилизация" и уточнения ее всеобщих признаков в диссертации утверждается, что цивилизация представляет собой исторически сложившуюся социальную организацию и выступает как средство и способ развития общества в его целостности при производстве и воспроизводстве общественной жизни и самого человека,

- выясняется субстанциональная сущность становления цивилизации как социальной целостности, показывается, что в качестве "интегратора" цивилизации выступает деятельность человека, его саморазвитие. Человек, взятый во всей совокупности его ипостатей - потребностей и способностей, знаний и навыков, желания и воли, ценностных ориентаций - выступает основой цивилизационной общности,

- представлена структурно-функциональная модель цивилизации, включающей в себя комплекс материальных условий производства материальной жизни, социальный строй (совокупность социальных отношений и институтов) и культуру (в узком смысле слова). Диссертант утверждает, что поскольку образование является неотъемлемым элементом культуры, то оно одновременно этому выступает и компо-

нением цивилизации, испытывая на себе влияние других ее элементов,

- раскрыта специфика образования как вида деятельности, выделены и проанализированы структурные элементы образовательной деятельности: ее цель, субъект и предметная направленность, а также методы и результат. Показано, что образование как деятельность представляет собой способ исторического формирования человека, процесс становления субъектности индивида,

- предложено авторское понимание образования как социального института, в рамках которого образовательная деятельность приобретает устойчивый, организованный характер. Образование как социальный институт, по мнению диссертанта, представляет собой организованное объединение людей, которые в соответствии со своими статусами и ролями, с социальными нормами осуществляют обучение и воспитание, трансляцию социокультурных ценностей в рамках определенным образом связанных между собой специальных учреждений,

- дается авторская трактовка функциональной модели образования. Социально-философское исследование функционального назначения образования позволяет определить главную, интеграционную функцию, наиболее четко отражающую специфику института образования и "увязывающей" все другие функции в единую упорядоченную систему. В качестве интеграционной функции, как подчеркивается в диссертации, выступает гуманистическая, человекотворческая функция, проявляющаяся в единстве противоположных, но взаимосвязанных между собой процессов: социализации и индивидуализации личности. Все иные функции образования (социально-экономическая и социаль-

но-политическая) подчинены ей и фактически выступают ее модификациями,

- раскрыто влияние конкретно-исторического типа цивилизации на формирование определенной системы образования. С учетом генетически-прогностического подхода исследовано воздействие на развитие образования трех универсальных составляющих цивилизации, взятых в их динамике: научно-технической (наука, техника, производство), социально-политической (государство) и культурной (религия, философия, искусство),

- выявлены современные общецивилизационные тенденции и показано их влияние на формирование постиндустриальной модели образования. Утверждается, что "человекоцентричность" постиндустриализма, обусловленная динамикой внутренних изменений в структурных элементах цивилизации, делает необходимым формирование лично ориентированной парадигмы образования, связанной с признанием самоценности личности, с формированием целостного человека, имеющего взаимосвязанную природную, социальную и культурную сущности,

- на основе анализа состояния современного образования в Украине с учетом общецивилизационных тенденций и национально-специфических черт украинского общества определены и систематизированы основные направления формирования национальной модели образования, основанной на принципах украиноведения, демократизации, гуманизации и гуманитаризации, фундаментализации и профессионализации, информатизации и индивидуализации, непрерывности, вариативности, углубления международного сотрудничества.

Объектом исследования являются цивилизационные этапы в развитии человечества и образования как соответствующий им необходимый социальный институт, удовлетворяющий потребности социума в подготовке индивидов к определенным видам деятельности.

Предметом исследования выступает образование как социальный институт в аспекте цивилизационного подхода.

Методологическую основу диссертационного исследования составляют основные философские принципы всеобщей связи, системности, единства исторического и логического, социального детерминизма, деятельности, научного предвидения.

Теоретическую основу разработки темы диссертационного исследования и решения поставленных проблем составляют труды отечественных ученых (В.П. Андрущенко, В.И. Астаховой, А.С. Гальчинского, С.И. Гончаренко, В.Г. Городяненко, Н.В. Дьяченко, И.А. Зязюна, В.В. Кизима, А.М. Кривули, Н.П. Лукашевича, В.С. Пазенка, А.В. Тягло, Н.И. Сазонова, В.А. Соболева, В.И. Шинкарука, А.А. Шморгуна, Г.В. Щечкина, Е.А. Якубы и др.), российских философов последних десятилетий (В.Г. Афанасьева, Б.Л. Вульфсона, В.М. Димова, А.В. Коопа, А.М. Ковалева, Э.А. Малькова, Н.Н. Моисеева, М.П. Мчедлова, Л.И. Новиковой, В.Н. Турченко, А.Д. Урсула, Ф.Р. Филиппова, Ю.В. Яковца и др.), а также зарубежных исследователей (Д. Биллинга, Л. Бриггса, Ф. Броделя, А. Тойнби, Э. Тоффлера, Р. Уэскотта и др.), в которых анализируются проблемы образования и цивилизации, рассматриваются отдельные факторы, влияющие на формирование содержания образования, форм и методов обучения в рамках конкретного типа цивилиза-

ции.

Особенностью предпринятого исследования является сочетание теоретического анализа основных вопросов с широким использованием фактических, статистических и социологических материалов.

Эмпирическую базу работы составляют результаты социологических исследований, проведенных научными центрами Украины (Киев, Днепропетровск, Львов, Одесса, Харьков), Москвы, Санкт-Петербурга, стран Западной Европы и США. В диссертации используются также эмпирические данные, полученные в результате социологического исследования, проведенного коллективом кафедры социологии и политологии Национальной юридической академии Украины с участием автора. Исследование проводилось на основе анкетирования педагогических работников г. Харькова, работающих в школах, профессионально-технических училищах и в высших учебных заведениях. Результаты исследования полностью или частично подтверждаются результатами социологических исследований, проведенных в Украине и России.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ определяется ее актуальностью и новизной. Положения и выводы диссертационной работы могут быть использованы для проведения дальнейших научных исследований, связанных с анализом динамики образования в аспекте развития мировой цивилизации, для изучения особенностей становления и функционирования образования в условиях перехода человечества к постиндустриальной цивилизации, для выработки конкретных мер по его совершенствованию, а также для дальнейшей

разработки концепции реформирования образования в Украине.

Результаты диссертационного исследования могут быть использованы также в учебном процессе при изложении ряда тем по философии, социологии, политологии. Работа может послужить основой для создания фундаментальных вузовских курсов "Социально-философские проблемы образования" и "Образование и цивилизация".

АПРОБАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИССЕРТАЦИИ. Диссертация была обсуждена и рекомендована к защите на заседании кафедры социологии и политологии Национальной юридической академии Украины. Результаты исследования послужили темой выступлений на международных, всесоюзных, республиканских, городских конференциях и семинарах. Основные положения диссертации изложены в двух монографических работах "Место и роль образования в развитии культуры: социально-философский аспект". М.: НИИ ВШ, N 396-92, деп. от 22.12.92. - 6,0 п.л.; "Освіта і цивілізація". - Харків: Право, 1996. - 8,4 п.л., а также в брошюрах и статьях.

Материалы и предварительные выводы исследования использовались при чтении лекций и проведении семинарских занятий по курсам социологии и политологии, при чтении научно-практического курса для аспирантов "Педагогика и психология в высшей школе", спецкурса "Научная организация труда студентов" в Народной украинской академии, а также при подготовке государственной национальной программы "Образование. Украина XXI века" и Закона Украины "Об образовании".

Публикации. Результаты исследования изложены в 2 личных

монографиях, 5 брошюрах, 18 статьях и тезисах на 20 международных, всесоюзных, республиканских и городских конференциях и семинарах.

Структура диссертации. Цель и основные задачи диссертационного исследования определили логику и структуру работы. Она состоит из введения, четырех разделов, в каждом из которых по два подраздела, заключения, списка использованных источников, приложения.

РАЗДЕЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ
"ЦИВИЛИЗАЦИЯ" И "ОБРАЗОВАНИЕ"

1.1. Цивилизация как определенное качество 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-научных, так и на социально-философском уровнях. Эта мысль высказывается во многих научных публикациях, в частности, в предисловии к книге "Цивилизация", где подчеркивается, что общественная потребность в общей теории цивилизации "в ближайшее время заявит о себе во весь голос", но в настоящее время не существует еще и намека на консенсус относительно сущности цивилизации [345] 1).

Главная причина такого положения, по-видимому, заключена в полисемантической самом понятии цивилизации. Именно она порождает трудности при его определении. При этом следует заметить, что в нем отражается его история, способы его применения, различия в познавательных целях исследователей, его связи с другими, близки-

1) [345] Цивилизации. Вып. 1/Отв. ред. М.А.Барг. - М., 1992. - с.7.

ми ему понятиями, а также - сложность и многообразие реальных социальных процессов, при анализе которых цивилизация выступает в качестве эффективного инструмента познания.

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 трактовок 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 (*civitas*), 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, *civitas* - 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, гру-

бо-природному, характеризующемуся отсутствием правопорядка. Это ценностное противопоставление "человеческий порядок - варварство" прочно входит в содержание понятия цивилизации в античный период.

Оно же находит отражение и в учении Т.Гоббса (1588-1679 гг.), изложенном в трактате "Левиафан" (1651 г.). В противопоставлении природного состояния людей общественному Гоббс усматривает само средоточение "диалектики общественной жизни". "Левиафан" является первой книгой, где идея цивилизованного общества находит сознательное и систематическое изложение. Доктрину цивилизации Гоббса можно представить одним предложением: цивилизация есть процесс движения от "не-социальной общности" (природного состояния, по Гоббсу) к "обществу" в собственном смысле слова, а "варварство" есть обратный процесс, стало быть, возвращение от общественного состояния к естественному состоянию "не-социальной общности". Переход от природного к общественному осуществляется в результате общественного договора, а попятное движение к естественному состоянию происходит в результате гражданской войны.

На антитезе варварства и цивилизации основывают свои воззрения и мыслители эпохи Просвещения (Мирабо, Тюрго, Вольтер и др.), которым принадлежит заслуга введения в широкий научный оборот самого термина "цивилизация". В нем они отражают стремление просвещенных слоев Европы к самоутверждению и противопоставлению внеевропейскому варварству. Р.Мирабо, например, определяет цивилизацию как общество, в котором соблюдаются правила приличия, существует социальная и культурно-правовая упорядоченность, просвещенность,

развитость, благопристойность, естественные склонности человека контролируются правилами вежливости. В качестве критерия прогресса цивилизации утверждается идея общественного блага и совершенствования общественного состояния.

В этот период развития социума цивилизация приобретает двойное измерение: временное (цивилизация следует за периодом варварства) и пространственное (европейский континент) и мыслится как действие, направленное на выход из примитивного состояния, и как разумный абсолют, пригодный для всех времен и народов.

В XIX в., благодаря формированию ценностей исторического мироощущения, это понятие превращается в историческую реальность. Возникает представление о множественности и непохожести цивилизаций, открывшее простор для научной экспансии этого понятия: исследователи начинают выделять и анализировать отдельные цивилизации. Так, в 30-е годы французский историк Ф.Гизо издает работы "История цивилизации в Европе" и "История цивилизации во Франции", в которых рассматривает цивилизацию как развитие общественной и личной деятельности, как прогресс общества и человека [57] 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 этой непреодолимой потребностью [57] 2)". Иначе говоря, ключ к

1) [57] Гизо Ф. История цивилизации в Европе. - СПб., 1892. - С.13,16.

2) [57] Там же. С.14.

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 [34] 1).

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

1) [34] Бокль Г. История цивилизации в Англии. - СПб., 1895. - с.16, 23, 39.

одного класса другим, сущность цивилизации он видит в господстве людей над людьми, приходящем на смену господства природы над людьми. Дополняя характеристику понятия "цивилизация", Энгельс обращает внимание на то, что цивилизация - это определенный способ производства (товарный) и определенный образ общения (товарно-денежный). 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 [365] 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 [365] 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 наиболее четкое отражение

1) [365] Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства//Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.21. - С.174.

2) [365] Там же.- С.68-69.

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

Шпенглер выделяет восемь культурно-исторических типов 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, возмужалось 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 [358 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, дряхлый

1) [358] Шпенглер О. Закат Европы. Т.1. - М.-Пг., 1923. - С.113.

обычно два-три века и приближающий его к гибели [358] 1).

Шпенглер утверждает, что все "великие культуры", кроме западной, пережили свой этот жизненный цикл. Но и она уже близка 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 [358] 2)".

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 [358] 3).

1) [358] Шпенглер О. Закат Европы. Т.1. - М.-Пг., 1923. - С.114-115.

2) [358] Там же. - С.114.

3) [358] Там же. - С.XVI.

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 исследования 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 [317] 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

1) [317] Тойнби А. Постигание истории. – М., 1990. – С.93-94.

себе цивилизациях, которые, подобно биологическим организмам, рождаются, развиваются и гибнут. В первоначальном варианте работы "Исследование истории" Тойнби перечисляет двадцать шесть цивилизаций. В дальнейшем их число он сократил до двадцати одной, а впоследствии остановился на тринадцати 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, об-

щественного благоустройства и личного благосостояния [74] 1)". Период цивилизации - "время растраты" всего накопленного на протяжении "этнографического периода", правда, "растраты полезной, благотворной, составляющей цель самого собирания, но все-таки растраты [74] 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) [74] 3). Начала, принципы одного культурно-исторического типа не могут быть переданы 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 арабийский; германо-романский, или евро-

1) [74] Данилевский Н.Я. Россия и Европа. 6-е изд. - СПб., 1995. - С.89.

2) [74] Там же. - С.91.

3) [74] Там же. - С.85.

пейский; мексиканский; перуанский, славянский [74] 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 ничто иное как совокупность отдельных народов [74] 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,

1) [74] Данилевский Н.Я. Россия и Европа. - С.74.

2) [74] Там же. - С.104.

благодарное, уважительное, человек мыслится в качестве органической части бесконечного бытия. Удовлетворение потребностей в данной социокультурной суперсистеме осуществляется с помощью внутренней переделки самого себя, аскетизма, самосовершенствования. Третья суперсистема - "идеалистическая" - стремится синтезировать две предыдущие. Однако этому синтезу в конкретике присущи перекосы несовершенства и потому данная суперсистема функционирует короткий исторический срок - 100-200 лет, в то время как предыдущие суперсистемы могут существовать многие столетия.

В каждый конкретный момент на исторической арене лидирующее место занимает то одна, то другая суперсистема. Рядом с ней располагается обширная "свалка", состоящая из осколков предыдущей суперсистемы и ростков будущей. Вследствие этого картина любой реальной цивилизации во многом носит фрагментарный, хаотичный характер, хотя и существуют господствующие ценности. Каждая суперсистема относительна, поскольку ее ценности лишь частично объединяют бытие. Вот почему, отмечает П.Сорокин, существует социокультурная динамика, в основе которой лежит принцип "лимита" и "имманентного изменения". Победа, кульминация определенного типа суперсистемы одновременно обуславливает и возрастание доли относительности его истин в сознании людей. Поэтому победа - это есть начало упадка и поиска других ценностей. В этой связи главными законами истории П.Сорокин считает флуктуацию от одного типа суперсистемы к другому с коротким идеальным балансом и далее цикли-

ческое повторение, смену суперсистем [383; 290; 361] 1).

В современной западной философской, социологической, политологической литературе (Ф.Бродель, Т.Мишо, Э.Марк, Р.Уэскотт и др.) понятие "цивилизация" используется весьма широко. У Броделя, например, понятие и концепция цивилизации оказываются тесно связанными с понятием "большой длительности" – самым оригинальным и глубоким понятием трудов мыслителя и всей школы "Анналов", представителем второй волны которой он является. Цивилизации, по Броделю, – "реальность большой, неисчерпаемой длительности... без конца приспособляющаяся к своей судьбе". И далее он отмечает: "Цивилизация – это некая культурно-географическая зона, обладающая неповторимым своеобразием и взаимодействующая с другими зонами – цивилизациями [83] 2)". Тем самым он отвергает концепции Шпенглера и Тойнби о цивилизациях как замкнутых мирах, подчеркивает, что весьма существенным моментом в истории цивилизий является их диалог, их конвергенция. Для Броделя цивилизация – это глобальные структуры с медленными, длящимися столетия необратимы-

1) [383] Sorokin P.A. Social and Cultural Dynamics. N.V.-L., 1962. Vol.4. P.390-425; [290] Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С. ; а также: [361] Щекин В.Г. Социальная философия истории. – К., 1996. – С.58-64.

2) [83] Цит. по: Дмитриев М.В. Некоторые аспекты изучения истории цивилизации в современной французской историографии//Цивилизации. Вып.1/Отв. ред. М.А.Барг. – С.192.

ми 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 "цивизованность" и рассматривает ее как совокупность черт, присущих наиболее развитым обществам, сумевшим преодолеть дикость и варварство. Вторая, более широкая дефиниция, представляет цивилизацию как сово-

купность (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 [83] 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,

1) [83] Дмитриев М.В. Некоторые аспекты изучения истории цивилизации в современной французской историографии //Цивилизации. Вып.1. - С.187-188.

- 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 символ 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 [94] 1).

Как видно, понятие цивилизация давно и довольно успешно раз-

1) [94] Ерасов В.С. Культура, религия и цивилизация на Востоке. - М., 1990. - С.87-88.

рабатывается 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) [205; 211; 22] 1), 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 дополнить формационный подход цивилизационным начинает звучать уже как императив. Пока-

1) [205] Мчедлов М.П. Социализм - становление нового типа цивилизации. - М., 1980; [211] Новикова Л.И. Цивилизация и культура в историческом процессе//Вопросы философии. - 1982. - N 10; [33] Боголюбова Е.В. Культура и цивилизация//Исторический материализм и актуальные проблемы современности. - М., 1980; и др.

зательными в этом отношении стали Всесоюзное координационное совещание "Цивилизация и исторический процесс" (1983 г.) [344] 1), а также прошедшая на страницах журнала "Вопросы философия" дискуссия под названием "Формация или цивилизация" (1989 г.) [338] 2). Самым существенным результатом прошедших дискуссий и обсуждений стало признание права на существование цивилизационного подхода как особого самостоятельного направления в методологии [70; 278; 213; 81; 241; 46; 2; 135] 3). В этой связи возрос интерес к цивили-

1) [344] Цивилизация и исторический процесс/Под ред. Л.И.Новиковой. - М., 1983.

2) [338] Формация или цивилизация?:Материалы "круглого стола">//Вопросы философии. - 1989. - N 10. - С.34-59.

3) [70] Гудожник Г.С. Материальные основы многообразия цивилизаций//Вопросы философии. - 1988. - N 4. - с.45-56; [278] Симония Н. Многообразие мира и формационное развитие человечества//Коммунист. - 1989. - N 16. - С.18-26; [213] Новикова Л.И. Цивилизация перед выбором//Философские науки. - 1990. - N 3. - С.3-13; [81] Дилигенский Г.Г. "Конец истории" или смена цивилизаций?//Вопросы философии. - 1991. - N 3. - С.29-24; [241] Полетаев А. А есть ли смысл в цивилизационном подходе?//Мировая экономика и международные отношения. - 1991. - N 6. - С.18-26; [46] Востриков П. Общественное развитие: пять формаций или две "ветви"?//Мировая экономика и международные отношения. - 1991. - N 12. С.39-50; [2] Амелина Е. Понятие "цивилизация" вчера и сегодня

лизации 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, 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

ня//Общественные науки и современность. - 1992. - N 2. - С.94-102; [135] Ковалев А.М. Еще раз о формационном и цивилизационном подходах//Общественные науки. - 1996. - N 1. С.30-42; и др.

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 [205] 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 [71] 2). Аналогичный подход к определению понятия "цивилизация" находит отражение также в работах Г.С.Гальчинского, Н.Г.Кириченко и др. [52; 127] 3).

1) [205] Мчедлов М.П. Социализм - становление нового типа цивилизации. - М., 1980. - С.80.

2) [71] Гудожник Г.С. Цивилизация: развитие и современность//Вопросы философии. - 1986. - N 3. - С.36-37.

3) [52] Гальчинський А.С. Становлення суспільства постформаційної цивілізації. - К., 1993. - С.20. [127] Кириченко Н.Г. Социалистическое общество на этапе перестройки: теоретические вопросы формирования социалистической цивилизации. - Киев, 1989. - С.10-11.

Другие авторы подразумевают под цивилизацией определенное состояние человеческого общества, противопоставляемое "варварству". Так, согласно позиции Л.И.Новиковой, цивилизация 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 [210] 1)". В.П.Илющечкин 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 [109] 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 [26] 3)".

1) [210] Новикова Л.И. Понятие цивилизации и его познавательные функции //Философия и культура (XVIII Всемирный философский конгресс). - М., 1987. - С.180.

2) [109] Илющечкин В.П. Цивилизации и общественные формации //Цивилизация и исторический процесс/Под ред. Л.И.Новиковой. - М., 1983. - С.7.

3) [26] Бенедиктов Н.А., Мишин В.И. О понятии "цивилизация"//Традиции и инновации в духовной жизни общества. - М., 1986. - С.41.

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.) [155; 199] 1).

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, 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. По-

1) [155] Культурное наследие народов Востока и современная идеологическая борьба/Отв. ред. А.Д.Литман, В.М.Солнцев. - М., 1987. - С.37; [199] Милославский Г.В. Интеграционные процессы в мусульманском мире. - М., 1991. - С.20; и др.

этому 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 [132] 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 животнo-разнузданному. Поэтому как бы ни было многогранным понятие цивилизации его общим смыслом всегда была мера социальной развитости и порядка, мера ценности самого человека. Как справедливо отмечает Н.Г.Кириченко, "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

1) [132] См. об этом подробно: Клягин Н.В. От доистории к истории: палеосоциология и социальная философия. - М., 1992. - С.10-25.

воплощаются идеалы гуманизма, социального творчества, прогресса и свободы [252] 1)".

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

1) [252] Реальный социализм: становление нового типа цивилизации/ Отв. рук. В.С.Пазенок. - Киев, 1987. - С.8.

вень 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, не анализируются 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 общества в качестве объединяющих и интегрирующих оснований иногда выделяется общественное богатство, связывающее индивидов общественным интересом (Новикова Л.И.), господство людей над людьми (Шелике В.Ф.). В качестве главных оснований цивилизации

выделяются также прибавочный продукт (Илюшечкин В.П.), новый (разделенный) тип производства (Сайко Э.В.) 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 и обмен материальных благ и услуг, менять способы присвоения средств и результатов производства, формы социально-политических и государственных отношений, нормы права. Другими словами, история цивилизации – это история развития человека.

Соответствующий уровень его свободы, профессионального умения, образования, общей культуры, принципы его отношения к миру и к своей собственной жизни, находящие отражение в совокупности

ценностных образований, трансформирующихся в его собственные осознанные или подсознательные установки, ведут к периодической смене технологического способа производства. Перемены в человеке и технологии во многом определяют изменения в экономике, в социальной стратификации населения, в политических и государственно-правовых институтах, в духовном мире общества - науке, культуре, образовании.

Социально-философское исследование категории "цивилизация", позволяющее обосновать ее научно-методологический статус, предполагает выяснение соотношения этой категории с такими фундаментальными категориями социальной философии как общественно-экономическая формация и культура.

Обратимся к рассмотрению соотношения понятий "цивилизация" и "формация". Заметим, что по этому поводу в научно литературе высказываются разные точки зрения. Так, некоторые авторы полагают, что цивилизация является проявлением формации. В этой связи отмечается, например, что "если нет пространственного разрыва социокультурного ареала, который лежит в основе цивилизации, то цивилизация и формация совпадают. Если есть разрыв, тогда одна и та же формация создает (на базе различных историко-культурных ареалов) несколько "локальных" цивилизаций [37] 1). Другие исследова-

1) [37] Бромлей Ю.В. К вопросу о соотношении понятий "формация", "цивилизация", "культура"//Цивилизация и исторический процесс. - М., 1983. - С.5.

тели считают, что цивилизация и формация совпадают, начиная с классового общества. При этом подчеркивается, что "соответствие цивилизаций общественным формациям начинается лишь с сословно-классовой цивилизации; она соответствует сословно-классовой общественной формации, которую ныне неправомерно принято подразделять на рабовладельческую и феодальную [109] 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 конф-

1) [109] Илюшечкин В.П. Цивилизация и общественные формации//Цивилизация и исторический процесс. - С.14.

ликтов. Оно отражает сквозную эволюционную линию исторического развития [120; 284; 257; 338] 1).

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.

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 призна-

1) См. подробно: [120] Категории исторического материализма и их методологическая функция/Отв. ред. В.И.Куценко. – К., 1986. – С.134-136; [284] Соболев В.А. Рабочий класс и социальное обновление советского общества. – Х., 1990. – С.8-11; [257] Рейснер Л.И. Цивилизация и способ общения. – М., 1993. – С.25; [338] Формации или цивилизации (Материалы "круглого стола")//Вопросы философии. – 1989. – N 10. С.34-59; и др.

ние 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 [18] 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

1) [18] Барг М.А. Цивилизационный подход к истории: дань конъюнктуре или требование науки//Цивилизации. Т.2/Отв. ред. М.А.Барг. - М., 1993. - С.15.

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 морали [122] 1)". Эти социальные механизмы создают необходимые условия для развития производительных сил, техники, науки, обеспечивают соответствующую динамику общественных отношений. Приобщение той или иной страны к общецивилизационному развитию" предполагает овладение этими механизмами и их использование [122] 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

1) [122] Келле В.Ж. Соотношение формационного и цивилизационного подходов к анализу исторического процесса//Цивилизации. Т.2. - С.31-32.

2) [122] Там же.

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 [43] 1).

На противопоставлении понятий культура и цивилизация основывают свои взгляды и представители теории "технологического детерминизма". Так, по Л.Мэмфорду, культура есть система символической деятельности, включающей философию, искусство, науку, религию, миф, ритуал... Цивилизация же, по его мнению, – это историческая ступень в развитии общества и вместе с тем структурный

1) [43] Вебер А. К вопросу о социологии государства и культуры//Культурология. Антология. – М., 1995. – С.519-520.

элемент особой общественной организации. Развитие цивилизации происходит как расширяющийся технический и технологический процесс и как усложняющаяся социализация общества, проявляющаяся в росте бюрократического аппарата, в образовании мегамашины [206] 1).

Противопоставление культуры и цивилизации находит отражение и в работах В.А.Энгельгарда, З.М.Какабадзе, Е.Б.Черняк и др. Например, академик В.А.Энгельгард пишет: "Ценности цивилизации – это ценности нашего материального существования, ценности, которые можно охарактеризовать как рыночные или потребительские ценности... Ценностями цивилизации я считал бы число автомобилей на душу населения, число телевизоров, число пылесосов и т.д., а культура оперирует другими ценностями: это храмы, музеи, театры, университеты. Разумеется, сюда же относятся и философские категории, такие, как добро и зло, польза и красота и т.д. Все эти объекты и категории являются предметом рассмотрения культуры [156] 2)". Аналогичные суждения высказывает и З.М.Какабадзе. По его мнению, "достижениями цивилизации являются, к примеру, коса и плуг, поезд и самолет. Достижения же культуры по преимуществу выражаются в

1) [206] Мэмфорд Л. Техника и природа человека//Новая технократическая волна на Западе/Отв. ред. П.С.Гуревич. – М., 1986. – С.228, 236, 238.

2) [156] Культура, история, современность. "Круглый стол"//Вопросы философии. – 1977. – N 11. – С.131.

нравственном сознании и соответствующей деятельности в философско-гуманитарном и художественном творчестве [166] 1)".

Е.Б.Черняк отмечает, что "ныне в мировом общественном сознании, видимо, преобладает понимание культуры как духовной стороны общественной жизни, а цивилизация - как материальной культуры...

Культуре противопоставляется цивилизация, понимаемая как совокупность предметов и институтов, имеющих четкое функциональное предназначение - машины, технология, политико-экономические учреждения и нормы, массовые коммуникации, транспорт, системы здравоохранения и образования и т.д. [351] 2).

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 слагается в своем целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком, как членом общества [316] 3)".

1) [166] Какабадзе З.М. Культура и цивилизация//Культура в свете философии. - Тбилиси, 1979. - С.194-195.

2) [351] Черняк Е.Б. Цивилиография: наука о цивилизации. - М., 1996. - С.10.

3) [316] Тейлор Э. Первобытная культура. - М., 1989.-

Полное отождествление культуры и цивилизации дает, например, новая Колумбийская энциклопедия (США): "Цивилизация - это культура с относительно высоким уровнем технического развития [134] 1)". 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 первобытной культуре и более узком как культура одного этноса или нескольких на столь же высокой ступени ее развития [134] 2)".

При отождествлении культуры и цивилизации авторы в большинстве своем предпочитают отдавать цивилизации. Например, в ряде энциклопедических изданий, вышедших в англоязычных странах и во Франции, культура как понятие приводится в конце статьи "Цивилизация". Типична для рассматриваемого направления книга Э.Калло "Цивилизация и цивилизации. Исследование философии культуры", название и содержание которой показывают, что Калло отождествляет цивилизацию и культуру, предпочитая понятие цивилизации. Он пи-

См. также: Философия культуры. Становление и развитие/Под ред. М.С.Кагана и др. - СПб., 1995. - С.115-116.

1) [224] О соотношении понятий "цивилизация" и "культура" в свете марксистско-ленинского учения об общественно-экономических формациях//Новая и новейшая история. - 1983. - N 4. - С.78.

2) [134] Кобищанов Ю.М. О великих и малых цивилизациях//Цивилизация и исторический процесс. - М., 1983. - С.64.

шет, что "среди феноменов мира цивилизация ясно выделяется, как специфически человеческий факт [375] 1)".

Как представляется, теоретически неправомерно как противопоставлять, так и отождествлять понятия "цивилизация" и "культура". Эти понятия теснейшим образом взаимосвязаны между собой [157; 357; 168; 212; 167] 2). Для возникновения цивилизационных основ общественной жизни был необходим определенный уровень культурного развития человечества. Но, достигнув этого уровня, само развитие культуры становится возможным только посредством цивилизации: путем накопления, воспроизводства и перераспределения богатства, цивилизация приобретает возможность направить его в ту

1) [375] Callot E. Civilization et civilisations. Recherche d'une philosophie de la culture. - Paris, 1954. - P.27.

2) [157] Культура и цивилизация/Под ред. Н.С.Савкина. - Саратов, 1989. - С.24; [357] Шморгун А.А. Методологическая функция общественно-экономической формации. - Киев, 1990. - С.25-44; [168] Листвина Н.М., Барышков М.А. Социалистическая цивилизация - становление высшего типа целостности//Социальная форма движения: проблемы целостности. - Саратов, 1990. - С.109-118; [212] Новикова Л.И. Цивилизация как идея и как объяснительный принцип исторического процесса//Цивилизации/Отв. ред. Барг М.А. Т.І. - М., 1992. - С.21-25; [167] Лісовий В.С. "Культура" та "цивілізація">//Філософська і соціологічна думка. - 1993. - № 1. - С.19-44; и др.

или иную сферу деятельности в соответствии с интересами людей, и тем самым стимулировать интенсивное развитие культуры в этой и сопряженных с ней сферах.

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

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 [192] 1)".

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 [32; 123; 287; 121] 2).

Одной из сфер человеческой деятельности является духовная деятельность, в том числе и образовательная деятельность, которая, выступая неотъемлемым элементом культуры, концентрируется,

1) [192] Межуев В.М. Культура и история. - М., 1979. - С.71, 78.

2) [32] Боголюбова Е.В. Культура и общество. - М., 1978. - С.216-218; [123] Келле В.Ж., Ковальзон М.Я. Теория и история. - М., 1981. - С.238-249; [287] Соколов Э.В. Понятие, сущность и основные функции культуры. - Л., 1989. - С.55-57; [121] Каган М.С. Философия культуры. - С.-Пг., 1996. - С.126; и др.

равно как и иные конкретные виды деятельности, в специализированных институтах.

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 индивидуальное начало 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 доиндустриальной цивилизации "довольно четко предписывает индивиду поведение, освященное традицией ("так было из века"), всеобщностью ("так поступают все") и авторитетом (вождя, лидера, предков, обычая и др.).

Для доиндустриальной цивилизации характерно господство статичности, стабильности, воспроизводства как поддержания уже достигнутого уровня социальной деятельности, ориентация на прошлое, приспособление к природной и социальной среде [203; 147] 1). Основной культурной реакцией выступает инверсия.

1) [203] Моисеев Н.Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы: эколого-политологический анализ//Вопросы философии. - 1995. - N 1. - С.15; [147] Космопланетарный феномен человека (современные исследования). - М., 1996. - С.76.

Доиндустриальная цивилизация была исторически первым и долгое время единственным типом цивилизации. До XVI в. практически все общества существовали в лоне доиндустриальной цивилизации. В эпоху Возрождения в европейских странах постепенно начали формироваться условия для появления принципиально иного типа цивилизации – индустриального, основу которого с технологической точки зрения составила замена физического труда машинами и механизмами. Ценности самосохранения и стабильности сменились радикально иными: обновлением, ростом, прогрессом. Развитие техники, технологии, научных знаний превратилось в ведущий доминант общественного развития.

Иным стало и понимание природы человека, его роли в общественной жизни. В условиях индустриальной цивилизации все рассматривается через призму человеческой личности, через ее способность к умножению знаний и изобретению нового. Эта цивилизация предполагает мобилизацию творческого потенциала, инициативы отдельного индивида; необходимость свободы индивидуальной деятельности требует большей степени автономии индивида по отношению к социальной группе. Принципами общественной жизни, которые в наибольшей мере отвечают потребностям индустриальной цивилизации, становятся свобода и исходное равенство людей, независимость статуса индивида от его социального происхождения. Однако в ее рамках эти принципы имеют в действительности не самоценное, а инструментальное значение: они являются лишь средством, обеспечивающим выявление индивидуальных способностей для полноправного участия каждого в меж-

индивидуальной 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 [197] 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 челове-

1) [197] Мигولاتьев А.А. Альтернативы века: что впереди? - М., 1992. - С.21.

ка, его личностных качеств на развитие производства [187] 1)", 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.

1.2. Образование - специфический вид деятельности и социальный институт

В современных условиях образование выступает в качестве потенциально мощного 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 годы 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

1) [187] Медведев В. На пороге XXI века: исторический поворот в развитии цивилизации//Коммунист. - 1991. - N 6. - С.20.

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 [17] 1)".

Государственная ценность образования аксиоматична. Хорошо известно, что экономический, интеллектуальный, нравственный и культурный 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 и Японии, да и бывшего СССР, начиная с 30-х годов, позволяет сделать вывод, что приоритетное положение образования является не следствием благосостояния государства, а его причиной. В соответствии с признанной во всем развитом мире концепцией "человеческого потенциала" 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

1) [17] Байнхауэр Х., Шмакке Э. Мир в 2000 году. - М., 1973. - С.10.

образование, приносят прибыль 1 млн. долларов [366] 1).

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

Образование является сегодня 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 распространяться сегодня по миру, как ранее расходились чудодейственные лекарства, синтетические удобрения и джинсы. Чтобы удержать и

1) [366] Юдин В.К. Роль и место вуза в системе рыночных отношений//Высшее образование в России. - 1994. - N 1. - С.97.

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 непременной инвестицией, требуемой для успеха в "информационном веке", в который мы ступаем [372] 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 [383] 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 существова-

1) [383] A Nation of Risk: the Imperative for Educational Reform. National Commission on Excellence in Education. - Wash., D.C., 1983. - P.25.

2) [230] Loi d'orientation sur l'education. Loi N 89-486 du juillet 1989. Bulletin officiel du Ministre de l'education nationale. Num ro sp cial. 4-31 a t 1989. - P.3.

ние цивилизации ставится под угрозу [230] 1)".

Возрастание роли образования в развитии цивилизации требует выяснения самого понятия "образование". Это понятие многоаспектно, что обуславливает сложность его определения. Отсутствие интегрального понятия 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 понятия другим, делает нечетким операциональный аппарат для исследования образования.

В научной литературе образование часто отождествляется с процессом передачи готового знания, со знанием, а также с процессом обучения. Образование определяется либо как процесс 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 [137; 243; 277; 249] 2). Это педагогическое осмысление сути

образования.

1) [230] Перспективы развития системы непрерывного образования/Под ред. В.С.Гершунского. - М., 1990. - С.25.

2) [137] Коган Л.Н. На пути ко всеобщему полному среднему образованию. - М., 1973. - С.12-13; [243] Попов В.Д. Образование, личность, общество: опыт социологического комплексного исследования. - Саратов, 1979. - С.15; [277] Сенько Ю.В. Учебно-познавательная деятельность как инвариант содержания образования//Новые исследования в педагогических науках. - N 2 (56). - М., 1990. -

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 [20; 88; 323] 1). При таком подходе образование существует внешне по отношению к

С.32; [249] Прохоров А., Рузин В.О. О глубинной концепции образования//Вестник высшей школы. - 1990. - № 5. - С.42; и др.

1) [20] Басанец В.Л., Гуренко М.М. Современная наука и проблемы совершенствования высшего технического образования//Социологические проблемы науки. - М., 1974. - С.293; [88] Духовное производство: социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. - М., 1981. - С.269; [323] Турченко В.Н. Проблемы использования научно-производственного потенциала системы образования//Проблемы развития научно-образовательного потенциала. - Новосибирск, 1987. - С.160-161.

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.

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.

Коллектив кафедры социологии и политологии Национальной юридической академии Украины, членом которого является автор данной работы, разделяет позицию тех ученых, которые анализируют сущность образования, исходя из категории "деятельность" [245; 272; 166; 349; 182; 131] 1). Правомерность такого подхода обусловлена тем, что именно деятельность выступает той основой, на которой человек познает и осваивает окружающий мир и творит само-

1) [245] Приходько Д.Н. Образование и преодоление остаточных явлений отчужденности личности. Автореф. дисс. д-ра филос. наук. - Новосибирск, 1981. С.4-5; [272] Рычков А.К. Социально-философские проблемы образования. - М., 1982. - С. 9; [166] Лесохина Л.Н. Образование в структуре человеческой деятельности//Вопросы философии. - 1984. - N 12. - С.5; [349] Чеблакова Л.А. Методологические аспекты современных проблем образования. - Минск,

го 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 [377] 1)".

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 активного преобразования человеком окружающей действительности [80; 222] 2). Не рассматривая всех трактовок проблемы деятельности, отметим, что подавляю-

1988. – С.4; [182] Мамедов Б.М. Образование как вид деятельности. Автореф. дисс. канд. филос. наук. – М., 1991. – С.6; [131] Климова Г.П. Освіта як вид діяльності//Проблеми освіти.-1995.-№ 3.-С.3

1) [377] Философско-психологические проблемы развития образования/Под ред. Давыдова В.В. – М., 1981. – С.15.

2) [80] Деятельность: теории, методология, проблемы. – М., 1990. – С.22, 52; [222] Общественные отношения (социально-философский анализ)/В.И.Куценко, И.В.Бойченко, Ю.Ф.Прилюк и др. – Киев, 1991. – С.19; и др.

щее 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 об-

разования как специфического вида деятельности? К этой проблеме сегодня приковано внимание многих ученых (Г.И.Батуриной, Ю.Н.Кулешкина, Е.Д.Смирнова, Г.С.Сухобской, Н.Ф.Талызиной и др.). Ее рассмотрение требует прежде всего обращения 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 средствам, 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 выше

приведенного определения категории "цель", а также из изложенных методологических положений о соотношении цели, средства и результата, можно сказать, что образовательными целями являются 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 [22; 165] 1), с точки зрения различных сфер структуры личности обучающегося [201] 2), а также

1) [22] Батурина Г.И., Байер У. Цели и критерии эффективности обучения // Советская педагогика. - 1975. - № 4. - С.44-45; [165] Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. - М., 1978. - С.24-25.

2) [201] Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя/Под ред. Ю.Н.Кулюшкина, Г.С.Сухобской. - М., 1981. - С.11-12.

в соответствии со строением системы образования в целом и ее конкретного элемента [149] 1). На основе последнего критерия можно 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 [28] 2).

1) [149] 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. - № 1/41. - С.31 и др.

2) [28] Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989. - С.42-45.

Данная позиция, на наш взгляд, плодотворна тем, что предоставляет возможность целостно рассмотреть цели образования. Это достигается благодаря их анализу на уровне макромоделли ("извне"), позволяющей исследовать систему образования с позиции ее соответствия структуре общественных потребностей, и на уровне микромоделли ("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.

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.

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 потребностей, то одним из важнейших назначений образовательной деятельности является совершенствование потребностей 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 взаимодействия высту-

пает в роли воздействующей стороны и выполняет функции инициатора, систематизатора и регулятора изменений. Быть субъектом, значит быть направляющей стороной взаимодействия, то есть детерминировать процесс развития в таком направлении, которое обуславливается его особенностями.

Субъект не существует без объекта, образующего другую сторону системного взаимодействия. При этом объектом может быть не только неодушевленный предмет природы, но и отдельный индивид, социальная общность, воспринимающие какое-либо направленное действие.

В чем же заключается сущность объекта? Объект в процессе конкретного взаимодействия выступает в роли воспринимающей стороны. При этом некоторые ученые рассматривают объект как всецело пассивную сторону взаимодействия. На наш взгляд, объект тоже деятелен. Но для его деятельности характерны свои особенности. Прежде всего, он выступает как менее инициативная по сравнению с субъектом сторона взаимодействия. Полностью отказать ему в инициативе нельзя, так как объект вносит в процесс взаимодействия и нечто свое, отличное от того, что обуславливается субъектом. Но все эти инициативы объекта трансформируются соответствующим образом субъектом: некоторые из них подавляются, другие нейтрализуются. Все это не позволяет трактовать объект как всецело безинициативное начало. Он инициативен, но его инициативность оказывается по тем или иным причинам слабее и менее выраженной, чем это наблюдается у субъекта.

Кроме того, объект менее влиятелен в системообразующей деятельности. Он необходимо участвует в ней, продуцирует определенную специфику, но все фильтруется через деятельность субъекта: приемлемое сохраняется, неприемлемое отвергается.

Наконец, для объекта характерна и менее выраженная способность регулирования процесса взаимодействия. Конечно, объект тоже участвует в этом регулировании, но его участие складывается в пределах конечной зависимости от регулятивных влияний субъекта. В результате взаимодействие в самом существенном создается субъектом. Поэтому сущность и специфика объекта зависят главным образом от особенностей воздействия субъекта. Каков субъект, таков объект.

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 запроектированной 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 и учащийся. Особенность этих отношений заключается в том, что каждый из участников образовательной деятельности, взаимодействуя с другим, обнаруживает активность в стремлении более глубоко познать истину.

Специфичность образовательной деятельности проявляется так-

же и в тех методах, которые используются в процессе ее осуществления с целью "воздействия на личность, на формирование ее умственных, моральных и физических качеств [84] 1)". Методы образования как специфического вида деятельности дают общие теоретически обоснованные указания того, как нужно действовать в процессе образовательной деятельности, чтобы передать учащимся определенную часть содержания образования. Это основной способ, с помощью которого достигается определенная цель образования.

До сих пор в научной литературе не решен вопрос о классификации методов образования, хотя разработка этого вопроса имеет давние традиции. Так, Д.О.Лордкипанидзе, Н.М.Верзилин, Б.Е.Райков, Е.Я.Голант дифференцировали методы по источникам знаний (словесные - рассказ, объяснение, лекции, работа с учебником; наглядные - наблюдения, иллюстрации, демонстрации; практические - упражнения, задачи, лабораторные опыты, практические работы). Такая классификация складывалась эмпирически и не имела в своей основе сколько-нибудь серьезной теоретической базы, хотя она и сыграла важную роль в борьбе с догматизмом и схоластикой в образовании, а также в формировании традиции разноаспектного подхода к методам образовательной деятельности.

Интересную попытку классификации методов осуществил А.Н.Алексюк. Положив в основу критериев дифференциации методов не

1) [84] Дмитриенко В.А., Люрья Н.А. Образование как социальный институт. - Красноярск, 1989. - С.43.

только источниковый подход, но и уровень познавательной деятельности, он предложил методы: словесно-информационный, практико-проблемный, словесно-исследовательский и др. [1] 1). Бабанский Ю.К. на основе целевого, содержательного, перцептивного, логического, гносеологического, управленческого аспектов, 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 [14] 2).

Существенный вклад в решение проблемы методов образовательной деятельности внесли, на наш взгляд, исследования И.Я.Лернера.

1) [1] Алексюк А.Н. Общие методы обучения в школе. - Киев, 1973. - С.25.

2) [14] Бабанский Ю.А. Методы стимулирования учебной деятельности школьников//Советская педагогика. - 1980. - N 3. - С.99-106.

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

соответс-

твии с этой концепцией выделяются следующие методы образовательной деятельности: репродуктивные (информационно-рецептивный и репродуктивный) и продуктивные (проблемного изложения, эвристический и исследовательский) [164] 1).

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 преобразования 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 ре-

1) [164] Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1985. - С.114.

зультаты 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 вычленишь 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 ре-

альными 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 и обобщение), 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 обу-

чение 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 [75; 353; 354; 99] 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:

1) [75] Данилов М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики//Проблемы социалистической педагогики. - М., 1973. - С.55-60; [353] Шаповаленко С.Г. Обучение и научное познание. - М., 1981. - С.12-15; [354] Шапоринский С.А. Структура научного знания и обучения//Советская педагогика. - 1984. - N 1. - С.39-43; [99] Заволока Н.Г.Методологические и логико-гносеологические основы учебно-познавательного процесса. Киев, - 1986. - С.82-87.

- 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, которым и учащийся должен овладеть. Разрешение этого противоречия определяет темпы и степень интеллектуального развития учащегося,

- между достигнутым уровнем учащегося и выдвигаемой процессом обучения учебной задачей. Если задача намного 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 учащихся 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. 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 [139] 1)". Впоследствии К.Д.Ушинский писал: "Учение есть могущественный орган воспитания [328] 2)". О том же позднее сказал Л.Н.Толстой: "Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно [318] 3)".

Воспитание можно представить как процесс, который характе-

1) [139] Коменский А.Я. Избранные педагогические сочинения. - М., 1939. - С.245.

2) [328] Ушинский К.Д. Собр. соч. в 2-х томах. Т. II. - М., 1956. - С.64.

3) [318] Толстой Л.Н. О воспитании. - М., 1909. - С.3.

ризуется 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. Воспи-

тание 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 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 "единства 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.

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 пра-

вильных 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 и воспитание - education.

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

- фиксирование преподавателем состояния активности учебного 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.

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 деятель-

ности 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.

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, приспособленных для этих целей учреждениях. Образовательная деятельность в рамках специфического социального института приобрела организованный, регулярный, устойчивый характер.

Для того чтобы понять, чем это обусловлено, необходимо остановиться на общем анализе понятия "социальный институт", которое пришло в научную литературу благодаря работам Г.Спенсера. В рамках своей "организмической теории" на основании определения главной функции, присущей всем институтам, - функции регулирования социальных процессов и явлений с целью сохранения стабильности их существования и содержания равновесия между ними, Спенсер выделяет три основных типа институтов: продолжающие род (брак и семья), распределительные (экономические), регулирующие (религия, политические системы) [25] 1).

В дальнейшем Т.Веблен, Ж.Ренар, Р.Хейлброннер и др. рассматривают социальные институты как группы людей, объединенных какой-либо идеей, чувством солидарности и т.д. для реализации какой-либо функции.

Впоследствии социальный институт начинает пониматься как система норм, регулирующих поведение человека или как система социальных ролей, организованная система поведения и социальных отношений. Например, американские ученые П.Хортон и Ч.Кант, пытаеься

1) [25] Беккер Г., Босков А. Современная социологическая теория в ее преемственности и развитии. - М., 1961. - С.24-25.

различить понятия "институт" и "ассоциация", пишут, что "ассоциация - это организованная группа людей, тогда как институт - это организованная система поведения [379] 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 [379] 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.

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 дифференциации чувственно-предметной деятельности. Именно необходимостью коорди-

1) [379] Horton P.B., Hunt C.L. Sociology. Western Michigan University. Mc - Grow- Hill Book Company, 1984. - P.206.

2) [379] Там же.

нации 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, 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, его динамическую форму проявле-

ния,

- 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 они характеризуются "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, выполняющие 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 разви-

тия 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 ко-

тору включены огромные массы населения [370] 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. 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, средне-специальные 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 [100] 2).

В других же странах мира существуют свои системы образова-

1) [370] Якуба Е.А. Социология. - Харьков, 1996. - С.144.

2) [100] Закон України "Про освіту"//Освіта. - 1996. - 21 серпня. - С.8-9.

ния, характеризующиеся национально-специфическими особенностями [218] 1).

Образование как социальный институт выполняет определенные функции, которые отличают его от других социальных институтов. В существующей научной литературе имеют место различные точки зрения по содержанию функций образования и их систематизации.

Одни ученые берут за основу результат воздействия системы образования на личность и с этой точки зрения называют основные функции образования: социализация личности, наделение личности соответствующими знаниям и умениями [273] 2). Л.Н.Коган, определяя функции развития образования относительно развития и социального статуса личности, называет: трансляционную (трансляция знаний и социального опыта от поколения к поколению); адаптационную (обеспечение адаптации человека к образу жизни, к системе общественных отношений); человекотворческую (воспитательную, гуманистическую) - функцию развития личности; ценностно-ориентационную, обеспечивающую ориентацию личности в разноплановых ценностях культуры, идеологическую [136] 3).

1) [218] Образование в современном мире: состояние и тенденции развития/Под ред. М.И.Кондакова. - М., 1986.

2) [273] Сафонов Ю.И. Роль, место высшего образования в духовной культуре развитого социалистического общества. - Томск, 1979. - С.60.

3) [136] Коган Л.Н. Образование как общественная потреб-

По мнению П.О.Кенкманна, образованию присущи такие функции как: социальная (воспроизводство социальной структуры общества); профессиональная (подготовка членов общества к выполнению определенной профессиональной деятельности); гуманистическая (передача знаний и культуры новым поколениям); идеологическая (формирование у подрастающего поколения идейной направленности, жизненной позиции) [124] 1).

В.Т.Лисовский полагает, что система образования выполняет следующий ряд функций: "социальную, заключающуюся в производстве социальной структуры общества, в формировании всесторонне развитой личности, способной профессионально решать задачи социального и научно-технического прогресса в их органическом единстве; профессиональную, обуславливающую 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, умении анализа

ность//Проблемы социологического изучения потребностей в образовании. - М., 1981. - С.12.

1) [124] Кенкманн П.О. Роль системы образования в жизненном самоопределении молодежи: Автореф. д-ра филос. наук. - М., 1985. - С.9.

ровать происходящие в мире события [17] 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 [321] 2)". Позже он добавляет к ним народнохозяйственную и социальную функции [322] 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

1) [17] Выпускник 80-х: социологический очерк/Под ред. В.Г.Лисовского, У.Штарке. - Л., 1990. - С.11.

2) [321] Турченко В.Н. НТР и проблемы образования//Вопросы философии. - 1973. - N 2. - С.18.

3) [322] Турченко В.Н. Научно-техническая революция и революция в образовании. - М., 1973. - С.46.

то же время отдельные авторы, например, А.В.Кооп, наряду с двумя названными функциями, выделяет еще культурно-гуманистическую [142] 1). 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 социальную функцию, во втором - гуманистическая [194] 2). Ф.Р.Филиппов выделяет следующие пять функций образования: экономическую, социальную, гуманистическую, политико-воспитательную и культурно-воспитательную [332] 3). 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 [104] 4). В.В.Герчикова

1) [142] Кооп А.В. Образование при социализме как социальная система. Дис. д-ра филос. наук в форме научного доклада. - М., 1985. - С.16-18.

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

3) [332] Филиппов Ф.Р. Социология образования. - М., 1980. - С.44-80.

4) [104] Зельманов А.В. Актуальные проблемы образования на современном этапе развития общества//Философские науки. - 1987. - N 5. - С.37.

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 [56] 1). 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 [220] 2).

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 образования как социального института не может быть сведено к простому перечислению и фиксации его мно-

1) [56] Герчикова В.В. Современное высшее образование: функции, реализация, перспективы. - Томск, 1988. - С.10-11.

2) [220] Образование в условиях перехода к регулируемой рыночной экономике/Отв. ред. В.М.Зуев. - М., 1991. - С.8-16.

гочисленных социальных функций. Недопустимо ограничивать анализ многообразных задач 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.

Гуманистическая функция образования обуславливает собой все другие функции данного социального института. Среди них следует назвать социально-экономическую функцию, связанную с формированием и развитием кадрового, научно-технического и интеллектуального потенциала общества, с подготовкой к трудовой деятельности ново-

го поколения молодежи, с воспроизводством различных категорий работников, а также социально-политическую функцию, регулирующую социальный баланс в обществе, в значительной степени определяющую интенсивность и направленность социальных перемещений, социальную ориентацию содержания и методов обучения и оказывающую влияние на политические и национальные процессы [302; 12] 1).

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 между ними, нарушением непрерывности образования, разрывом учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности учебных заведений, преобладанием экстенсивных методов обучения и др. Отдельные противоречия выходят за рамки собственно системы образования и характеризуют отношения между нею и цивилизацией. К ним можно отнести, в частности, следующие противоречия:

- между потребностями в специалистах определенного профиля и количественным и качественным уровнем их подготовки в системе образования,

1) [302] Социальные функции высшей школы в развитом социалистическом обществе/Под ред. В.И.Астаховой. - Х., 1984. - С.5-6;
[12] Астахова В.И., Климова Г.П. Глобальные проблемы образования и особенности их проявления в Украине. - Х., 1995. - С.6-7.

- между требуемым уровнем общей культуры и реальным культурным уровнем части выпускников учебных заведений;
- между потребностями социума в образованных и культурных кадрах и состоянием материальной базы и уровнем преподавательских кадров в ряде учебных заведений;
- между потребностью общества в непрерывном образовании и отсутствием пока еще достаточно совершенной и налаженной системы повышения квалификации работников и т.д.

Из всей совокупности противоречий образования как социального института можно выделить основное противоречие. Эту задачу Ф.Р.Филиппов, например, решил следующим образом. Выдвинув положение о двух группах противоречий: "о противоречии между опережающим - по сравнению с реально существующими общественными потребностями - развитием системы образования и развитием производства и общества в целом, с одной стороны, и о внутреннем противоречии, присущем самой системе образования, между ее текущими и перспективными социальными функциями - с другой [334] 1)", Ф.Р.Филиппов последнее противоречие определил как основное в системе образования.

А.В.Кооп высказал иную точку зрения по этому вопросу. Полемизируя с Ф.Р.Филипповым, он подчеркивал, что, во-первых, противоречия между системой образования и развитием производства и общества в целом, "вызываются не только и не столько ее опережающим

1) [334] Филиппов Ф.Р. Социология образования. - С.16-17.

развитием, сколько тенденцией в развитии системы образования отставать от постоянно меняющихся и возрастающих общественных потребностей". Система образования по отношению к цивилизации всегда консервативна. Она с некоторым опозданием реагирует на постоянно меняющиеся и возрастающие потребности социума, во-вторых, "основное противоречие заключается в самом механизме действия общественных законов применительно к образованию. Оно состоит в противоречии между целями и потребностями развития образования, детерминированными всей совокупностью общественных связей, с одной стороны, и деятельной стороной этого механизма - основными функциями, системой управления и планирования, призванных обеспечить осуществление целей и удовлетворение потребностей в развитии образования, с другой стороны [142] 1)". Мы также считаем это противоречие основным. Оно носит сущностный характер, его разрешение всегда связано с качественными изменениями в содержании, структуре, формах, методах образования. Оно действует на протяжении всего существования организованного образования как социального института и определяет собой сущность и формы проявления других его противоречий.

Таким образом, цивилизация представляет собой исторически сложившуюся социальную организацию и выступает как средство и способ развития общества при непосредственном производстве и

1) [142] Кооп А.В. Образование при социализме как социальная система. - С.36.

воспроизводстве общественной жизни и самого человека, обладающая преемственной передачей социального опыта человечества и поколением универсальных материальных и духовных ценностей, создаваемых посредством трудовой деятельности индивидов для обеспечения саморазвития внутренних сил человека.

Образование является специфическим видом деятельности по обучению и воспитанию человека. В этом качестве оно предстает как способ приобщения к культуре, освоения культурного наследия, формирования субъектности человека; данный вид деятельности приобретает устойчивый, организованный характер в условиях функционирования образования как социального института, представляющего собой организованное объединение людей, которые в рамках определенным 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; образование как социальный институт полифункционально. Оно выполняет целый ряд функций, среди которых важнейшей является гуманистическая функция, определяющая собой социально-экономическую и социально-политическую функции; в процессе функционирования и развития образования как социального института возникает целый ряд противоречий как внутреннего, так и внешнего характера. При этом противоречие между целями и потребностями образования и возможностями общества по их реализации и удовлетворению выступает основным противоречием образования как социального института.

РАЗДЕЛ 2

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДОИНДУСТРИАЛЬНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

2.1. Социокультурная обусловленность античного образования

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

удер-

жанием 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. Польский ученый М.Шиманьский в книге, в ко-

торой рассматривает общественные предпосылки изменений в системе образования, подчеркивает: "Зависимость между развитием образования и развитием общества имеет... двусторонний характер. Образование есть одна из сфер общественной жизни, и перемены в образовании - интегральная часть изменений общества в целом. Поэтому было бы утопией ожидать, что автономно развивающееся образование способно было бы переделать общество. Сама система образования зависит от уровня хозяйства и культуры, и развитие образования подчинено общим законам социального развития [334] 1)".

Конкретно-исторический тип цивилизации формирует определенную систему образования, определяет его содержание, функции, структуру, 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 доиндустри-

1) Цит. по : [334] Филиппов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. - М., 1990. - С.119.

альной 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, поскольку 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 качествен-

ную 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 присущие этому уровню развития техники, обусловлены прежде всего тем обстоятельством, что его функционирование возможно только при условии выполнения работником всех основных функций труда. Это, в свою очередь, связано с тем, что ручное орудие представляет собой непосредственное продолжение биологических 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, энергетическими и сенсорно-коррелирующими потенциями, которые принципиально ограничены. А поскольку условием функционирования ручного инструмента в качестве орудия труда выступает обязательное выполнение человеком всех основных функций труда, постольку все параметры этого орудия, как и способ его потребления, 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 степени обуславливает примитивизм ручных орудий труда, а также поверхностность сознательного воздействия практически преобразующей человеческой деятельности на природу посредством ручного инстру-

мента.

Следовательно, ручные орудия труда потому и наделены вышеотмеченными недостатками, что по своей природе они всецело субъективны. Эта черта определяет и другую чрезвычайно важную ограниченность ручных орудий труда и производства, основанного 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 внешними характеристиками предмета. Поэтому природные свойства вещей, обеспечивающие функционирование ручной техники, вполне постижимы на основе обобщения опыта самого непосредственного 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 [45] 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 [6] 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 самодавляющих. 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 [140] 3). Ко-

1) [45] Виргинский В.С., Хотенков В.Ф. Очерки истории науки и техники с древних времен до середины XV в. - М., 1993. - С.160-162.

2) [6] Аристотель. Метафизика//Сочинения в 4 т. Т.1/Отв. ред. В.Ф.Асмус. - М., 1975. - С.94-95.

3) [140] Лосева И.Н. Проблемы генезиса науки. - Ростов-на-Дону, 1979. - С.36-38, 48-60.

нечно, в античности проводятся отдельные эмпирические исследования, примером которых могут быть 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 искусственного восприятия природных явлений, при котором устраняются побочные и несущественные эффекты и которое имеет своей целью подтвердить или опровергнуть то или иное теоретическое положение [112] 1)".

Вследствие этого наука, нацеленная и по предмету исследования, и по своему методу на постижение целостной картины мира, на постижение 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 деятельнос-

1) [112] Ильин В.В., Калинин А.Т. Природа науки. - М., 1984. - С.43.

ти, 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 концепциями, 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 высокого 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 [176] 1). Платон в "Законах" категорично заявляет, что в его идеальном государстве ремесла "поручены чужеземцам; земледелие предоставлено рабам [237] 2)". Для него все виды деятельности - "житейские дела", до которых недосуг гражданину полиса [237] 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 [236] 4)". Более того, "не позволено даже ничему этому уделять внимание [236] 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 [7] 6). Эта форма деятельности, по мысли Аристотеля, настолько унижительна и позорна, что даже свободнорожденные эллины, при-

1) [176] Лурье С.Я. Демокрит. Тексты, перевод, исследования. - Л., 1970. - С.352.

2) [237] Платон. Законы//Собр. соч. в 4 т. Т.4. - М., 1994. - С.259.

3) [237] Там же. - С.260.

4) [236] Платон. Государство//Собр. соч. в 4 т. Т.3. - М., 1994. - С.161.

5) [236] Там же.

6) [7] Аристотель. Политика. - М., 1911. - С.10.

общаясь к ней (имеется в виду сословие свободных ремесленников и земледельцев), уже тем самым приравнивают себя к рабам. Материальное производство, по Аристотелю, - недопустимая для свободного гражданина форма деятельности.

Несовместимость материально-производственной деятельности с бытием гражданина полиса обуславливается 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 [7] 1). Досуг, как отмечает В.Ф.Асмус, в понимании рабовладельца есть "основанное на рабовладении и на рабском труде освобождение рабовладельца от каких бы то ни было работ, необходимых для практической жизни и совершаемых или рабами, или наемными рабочими и ремесленниками [9] 2)". Поэтому 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 Пла-

1) [7] Аристотель. Политика. - М., 1911. - С.356.

2) [9] Асмус В.Ф. Античная философия. - М., 1975. - С.389.

тона, 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 [236] 1)". 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 [7] 2)". 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 [6] 3)". 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 рук [7] 4)".

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

По убеждению древних греков, "человек - существо политичес-

1) [236] Платон. Государство//Собр. соч. в 4 т. Т.3. - С.311.

2) [7] Аристотель. Политика. - С.357.

3) [6] Аристотель. Метафизика//Соч. в 4 т. Т.1. - С.70.

4) [7] Аристотель. Политика. - С.104.

кое". 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 [350; 36; 177] 1)".

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 [7] 2)". Как

1) [350] Человек античности: идеалы и реальность/Под ред. В.И.Исаева, И.Л.Маяк. - М., 1992. - С.19; [36] Бреев С.И. История педагогики. Ч.1. - Ижевск, 1994. - С.5; [177] Лушников А.М. История педагогики. - Екатеринбург, 1994. - С.56.

2) [7] Аристотель. Политика. - М., 1911. - С.354.

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 и неспособны для выполнения подобного рода работ, зато они пригодны для политической жизни... [7] 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 и 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 совершенс-

1) [7] Аристотель. Политика. - М., 1911. - С.14.

тва в мусическом искусстве и осуществившим полную слаженность гораздо более, чем тот, кто настраивает струны [236] 1)".

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 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.

1) [236] Платон. Государство//Собр. соч. в 4-х т. - Т.3. - С.180.

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 [98] 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 [236] 2)". Аналогичное значение имеет и изучение геометрии: "эта наука, которой занимаются ради познания вечного бытия, а не того, что возникает и течет [236] 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... [236] 4)".

1) Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. - М., 1963. - С.65.

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

3) [236] Там же. - С.310.

4) [236] Там же. - С.313.

Систему афинского образования дополняет своими уроками педотриб - учитель гимнастики, под руководством которого мальчики в палестрах или гимнасиях состязаются в беге, прыжках, метании 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. Эфебия 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 [159] 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

1) [158] Куманецкий К. История культуры древней Греции и Рима. - М., 1990. - С.53-54.

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 [189; 204; 190] 1).

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 обучения. Апулей перечисляет их, говоря о "чашах Муз": "Первая - чаша учителя чтения - закладывает основы, вторая - чаша филолога - оснащает знаниями, третья - чаша ритора - вооружает красноречием. Большинство не идет дальше этих трех кубков [5] 2)".

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

1) [189] Медведков А.П. Краткая история педагогики в культурно-историческом освещении. - СПб., 1914. - С.8-45; [204] Монро П. История педагогики. Ч. I. Древность и средние века. - М., 1923. - С.42-98; [190] Мединский Е.Н. История педагогики. - М., 1947. - С.13-27.

2) [5] Апулей. Флориды//Апология или речь в защиту самого себя от обвинения в магии. - М., 1993. - С.351-352.

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 [329] 1).

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

1) [329] Уэлькенс. Древне-римская жизнь. – СПб., 1880. – С.109-122.

института. Оно, как правило, проходило в процессе самой практической работы под контролем родителей.

Античное образование, как греческое, так и римское, еще не носит научный характер. Не испытывая какого-либо значительного 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 [221] 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

1) [221] Образование и культура: история и современность/Под ред. Ю.В.Петрова, Е.С.Ляхович. - Томск, 1989. - С.56.

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 натурфилософского характера, к выделению отдельных отраслей знания [259; 126] 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

1) См.: [259] Рожанский И.Д. Античная наука. - М., 1980. - С.14-16; [126] Кириллин В.А. Страницы истории науки и техники. - М., 1989. - С.14-48.

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, подчиняющееся 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 [115] 1). 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 [246] 2). Он существует и в других философских концепциях. Действительно, в учениях Платона, Аристотеля, во всей

1) [115] Казначеев В.П., Спиринов Е.А. Космопланетарный феномен человека. – Новосибирск, 1991. – С.172.

2) [246] Проблема человека в истории науки и философии/Под ред. В.И. Стрельченко. – Л., 1990. – С.155-156.

философии классического периода личность не предстает как неповторимый мир "Я", как "самость", отсутствует философская рефлексия по поводу саморазвития индивидуального, субъективного духа [214] 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)... [23] 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 [171] 3)". Субъективно-человеческие и субъективно-индивидуаль-

1) [214] Ноговицын О.М. Ступени свободы. Логико-исторический анализ категории свободы. - Л., 1990. - С.36.

2) [23] Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. - М., 1975. - С.285.

3) [171] Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. - М., 1980. - С.60.

ные интересы философии данного периода нисколько не нарушают "общееантического внеличносно-объективного и чувственно-материального космоса как абсолюта [170] 1)".

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 [87] 2). 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 самосознание 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

1) [170] Лосев А.Ф. История античной философии. - М., 1989. - С.79.

2) [87] Драч Г.В. Проблема человека в раннегреческой философии. - Ростов-на-Дону, 1987. - С.10-17.

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 [141] 1)". Открытие личности как неповторимого "Я" произойдет позже, уже за пределами доиндустриальной цивилизации. В рамках же античности на основе философского и художественного осмысления сущности человека формируется такой тип мироотношения, при котором человек во

1) [141] Кон И.С. Открытие "Я". - М., 1978. - С.145-154.

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 желаниям и страстям [312] 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. Взятые

1) [312] Табачковский В.Г. Человеческое мироотношение: данность или проблема? – К., 1993. – С.138.

из предшествующего опыта воспринимается как выверенное временем: "Ибо мудрость пришла к нему очищенной от всякой примеси так, как высказали свои мысли предки [374] 1)". Конечно, ориентация на прошлое знание не исключает личного творчества: "хорошим "сыном" (учеником) является тот, кто делает больше, чем сказал ему господин [374] 2)". 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 и всемогуществом античного государства, поглотившего собой все общество. Последнее в силу этого по 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 аре-

1) [374] Brunner H. Alttaguptische Erziehung.- Wiesbaden. 1987. - S. 158.

2) [374] Там же.

не политической власти рождает с его стороны закономерное стремление к всеобъемлющему регулированию общественной жизни как в главном, так и в частностях. Оно жестко контролирует и образование.

Особенно явно это проявляется в отношении спартанской системы образования, которая в соответствии с интересами государства стремится полностью подчинить волю учащихся 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 челове-

ка, препятствует его развитию как личности, насаждает антиинтеллектуализм, пренебрежительное отношение к познанию, образованию, к духовному развитию вообще. Позже это даст Гегелю повод утверждать, что в Спарте "образованность, искусство и наука не привились [54] 1)". Согласно Плутарху, грамоте они (спартанцы - Г.К.) 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 [238] 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 [238] 3)". Государство в законодательном порядке ограничивает потребности граждан, сводя их к потребностям сохранения "согражданами силы и здоровья [238] 4)". Оно со своей кастово-иерархической структурой, строжайшей соподчиненностью социальных групп, господством в государстве военных порядков делает весьма проблематичным развитие в индивидуе самостоятельности. Вся социальная жизнь в Спарте жестко регламентирована.

1) [54] Гегель. Соч. Т.VIII. - М.-Л., 1935. - С.248.

2) [238] Плутарх. Ликург//Избранные жизнеописания. В 2 т. Т.1. - М., 1990. - С.108-109.

3) [238] Там же. - С.116.

4) [238] Там же. - С.101.

Все, что говорится свыше, 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.

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 [188] 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".

1) Медведицков А.П. История образования. Ч.І. - Омск, 1995. - С.25-26.

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, произнося 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) [305] 1). 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 такого,

1) [305] Становление нового типа педагогического мышления и перестройка современного образования/Под ред. В.И.Авдеева. - Воронеж, 1991. - С.140.

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 [235] 1)".

2.2. Образование в условиях западноевропейского средневековья

В средневековой Европе, принадлежащей к доиндустриальной цивилизации, основной культурной инверсией выступает религия. Христианство определяет систему ценностных ориентаций, мирозерцание 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,

1) [235] Платон. Менон//Собр. соч. в 4 т. Т.1/Общ. ред. А.Ф.Лосева. - М., 1994. - С.589.

скульптура - на персонажи священного писания [73] 1). Средневековое образование также развивается в лоне религии, и это определяет его решающую особенность, проявляющуюся в специфике структуры системы образования, его содержания, форм обучения.

В этот период основным типом школы являются церковные школы: монастырские, соборные, или кафедральные, и 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 [126] 2). Университет имеет право самостоятельно вырабатывать 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 го-

1) [73] Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. - М., 1984. - С.20.

2) [126] Кириллин В.А. Страницы истории науки и техники. - С.56.

родским епископом или представителем церкви, курирующим 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 [285] 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 и астрономия (искусства реальные). Традиции 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

1) [285] Современные проблемы истории образования и педагогической науки. Т. I / Под ред. З. И. Равкина. – М., 1994. – С. 105.

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 музыка 1) – 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, содержание, методы. Таким образом характеризуется каждая из этих "свободных" наук [101] 2).

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

2) [101] Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль. Вып. I. Ч.2/Под ред. К.И.Салимовой. – М., 1990. – С.48.

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 ис-

кусства 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 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 наследства 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. Обучение 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 [101] 1).

1) [101] Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль Вып. 1. Ч.1./Под ред. К.И.Салимовой. – М., 1989. – С.6.

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. [215] 1). Но не они определяют техническую базу того времени. Как справедливо отмечает В.П.Илющечкин, "...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 маломощными и к тому же имели тот весьма существенный недостаток (даже по

1) [215] Нуреев Р.М. Политическая экономия. Докапиталистические способы производства. - М., 1991. - С.21.

сравнению с домашними животными), что были нетранспортабельными, привязанными к местам их построек, поэтому в главной отрасли тогдашней экономики - сельском хозяйстве они использовались только при помоле и рушении зерна [110] 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 дополняют его. Ручные орудия труда создаются и используются независимо от науки. Их основой выступают обыденно-практические, стихийно-эмпирические знания, опыт, навыки, рецепты, устойчиво транслирующиеся от 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. Ее задачи связаны с удовлетворением интеллектуальных потребностей человека, с его духовным самоутверждением. Созерцательность средневековой

1) [110] Илюшечкин В.П. Эксплуатация и собственность в сословно-классовых обществах (опыт системно-структурного исследования). - М., 1990. - С. 361.

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 бессвязан, так как без бога всякий объект утрачивает свое определенное место, отведенное 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.

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 определенный иерархический ряд действительных вещей. Манипулирование понятий подменяет собой анализ объективной действительности, что обуславливает априорный, внеопытный стиль умозрительной схоластической науки, обреченной 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 ничего 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 в 1163 г. собором в Туре, в 1209 г. – собором в Париже 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 отрешившихся от земных интересов, забот и соблазнов и потому более всех остальных приблизившийся к богу. Вот как характеризует его Э.В.Ильенков: "Идеалом человека (в условиях средневековья – Г.К.) 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 при-

нимал 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 [111] 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. 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,

1) Ильенков Э.В. Философия и культура. – М., 1991. – С.25.

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 присуще научно-техническая ориентация и поворот к практической деятельности.

В условиях средневековья, с присущей 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.

тей. 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. [281] 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, 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

1) [281] Скибицкий М.М. Мировоззрение, естествознание, теология. - М., 1986. - С.40-43.

своей социальной ролью, не обладает способностью в рефлексии выделить свое индивидуальное начало из общих форм бытия. 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 представали в странной окраске, а человек познавал себя только как часть расы, народа, партии, корпорации, семьи или какой-либо другой формы общности [39] 1)". 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 важней-

1) [39] Буркхард Я. Культура Возрождения Италии. Опыт исследования. - М., 1996. - С.88.

шие 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 средневековья централизованное государство остается ведущей, господствующей и все подавляющей силой, несмотря на то, что в условиях средних веков расширяется содержание общественной власти (она уже не сводится только к одной государственной центральной власти, нарождающееся третье сословие - купцы, ремесленники, разночинцы - также образуют различные союзы, добивающиеся сначала экономических, а затем политических прав; особую разновидность власти образует церковь и т.д.). Более того, основной тенденцией (как и в период античности) является усиление централизации политической власти.

Государство господствует над всеми основными видами жизнедеятельности общества. Оно выступает в качестве главы огромной общины и увековечивает естественно сложившиеся социальные связи и дистанции между ними.

Идеологическим средством выражения и закрепления отношений личной зависимости в условиях западноевропейского средневековья является католицизм, который не рассчитан на духовную самостоятельность рядового мирянина. В соответствии с католической доктриной спасенность человека обеспечивается уже тем, что он приобщен к церковным обрядам, что вся его жизнь - от рождения до смерти - введена духовным пастырем, выполняющим роль посредника между

человеком и богом. Помимо этого, "духовное благополучие" обеспечивают "добрые дела" и правильная (по правилам) жизнь [146] 1).

Средневековый тип мироотношения, в рамках которого человек выступает зависимой, пассивной стороной, формируется и под влиянием художественной литературы (житейской и нравоучительной литературы, романа, поэзии и др.). Средневековый роман, пришедший из поздней античности, "механически" повествует о странствиях героев, в их действиях и поступках еще отсутствует реальная логика, над людьми давят случайности, надуманные "приключения". Человек не является субъектом активного действия. Его жизнь полностью определяется "божественной" волей, судьбой. Роман не содержит индивидуальных характеров, герои наделены механическим набором или положительных, или отрицательных качеств и внешних черт. Они как бы неподвижны, неизменны, несмотря на жизненные перипетии, над ними давят 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.

1) [146] Косарева Л.М. Социокультурный генезис науки нового времени. - М., 1989. - С.16.

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 [126] 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 стро-

1) [126] Кириллин В.А. Страницы истории науки и техники. – С.61.

гую 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 Библии, функциональные обязанности преподавателей и различных административных лиц, нормы поведения учащихся и являются для них строго обязательными. Устав определяет местожительство 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, институт Болонского университета определяет число студентов, их представительство от конкретных землячеств, объем часов занятий по анатомированию трупов и т.д. Также жестко регламентируются 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 студентов Парижского университета: оно запрещает читать лекции по свободным искусствам лицам, не достиг-

шим 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, получившие 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.

Основными формами обучения являются лекции и диспуты. Лекции (буквально – чтение) состоят в чтении преподавателем (магист-

ром) 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. 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 [288] 1)".

Со временем в диспутах увеличивается число вопросов, далеких от какого-либо научного содержания. Диспуты проводятся ради диспутов. По воспоминаниям одного французского путешественника, 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 [308] 2)". Можно напомнить оценку средневековых диспутов, данную Эразмом Роттердамским: магистры 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 [271] 3)".

Модель обучающего процесса, определяемая спецификой стиля мышления и особенностями средневекового мироотношения, не спо-

1) [288] Цит. по: Соловьев М.М. Школа и просвещение при Карле Великом//Средние века в очерках и рассказах. Ч. I/Под ред. П.И.Васютинского, А.К.Дживелегова, В.Н.Перцева и К.В.Сивкова. - М., 1917. - С.38.

2) [308] Суворов М.М. Средневековые университеты. - М., 1898. - С.207.

3) [271] Роттердамский Э. Похвала глупости. - М., 1960. - С.68-69.

собствуют развитию индивидуальности. Она формирует у учащихся послушание, смирение, полное подчинение авторитету. Все обучение покоится на слепом подчинении священному писанию и его толкованию учителем. "Учитель сказал" - такова была формула обучения, не допускавшая никаких изысканий и творчества со стороны ученика. Обучение представляет собой не что иное как зубрежку канонических (допущенных церковью) учебников. Воспитанию послушания и смирения способствует царящая в учебных заведениях суровая дисциплина. Розги, палки и другие орудия труда телесных наказаний - неприменная 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 [105] 1)". Выражение "находиться 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 - буржуазии [289] 2), смещается акцент в идеале личности. На смену аскетическому идеалу приходит предприимчивый горожанин, стремящийся вырваться из-под

1) [105] Золотарев С.А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. - Вологда, 1922. - С.17.

2) [289] Соловьев Э.Ю. Прошлое толкует нас (очерки по истории философии и культуры). - М., 1991. - С.56-60.

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 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 [286] 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 на подобие индивидуальных вещей. Номинализм определяет общую направленность культурного развития на принципиально новой основе в форме оппозиции: абстрактное – конкретное с акцентом на конкретное, отдель-

1) [286] Соколов В.В. Средневековая философия. – М., 1979. – С.164.

ное.

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 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 [309] 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 существо-

1) [309] Сунягин Г.Ф. О некоторых предпосылках культуры Возрождения//Вопросы философии. - 1985. - N 7. - С.103-104.

ование 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 (наказания) трансформируется в позитивную – участие в

созидательных деяниях, угодных Богу [161] 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 тривиуме вместо грамматики на первое место выдвигается изучение логики. В это же время сильнее заявляет о себе эмпирическая тенденция, проявляющаяся в усилении 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

1) [161] 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.

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 "Герменевтика" 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 "Метеорологии". Практически параллельно работы Аристотеля переводятся в Европе и непосредственно с греческого. В XIII в. произведения Аристотеля представят перед Западом почти в полном объеме. Успех аристотелизма на средневековом Западе 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

ется чтение и использование для обучения натурфилософских произведений Аристотеля, в 1215 г. папский легат распространяет этот запрет на метафизику, в 1231 г. Рим отдает распоряжение о создании комиссии теологов, призванной подвергнуть аристотелизм очистке), произведения Аристотеля уже в 1215 г. включаются в учебные программы факультета свободных искусств Парижского университета. 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 большей самостоятельности учащимся, не отменяя привычной ссылки на авторитеты и комментаторского характера знания [101] 1)".

1) [101] Западноевропейская средневековая школа и педагоги-

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 включения образования в производственный процесс. Его содержание не имеет естественнонаучной и научно-технической ориентации, а носит в целом гуманитарный характер. Образование имеет ярко выраженный элитарный характер и всецело подчинено формированию гражданина полиса, способного участвовать в общественной, политической и культурной жизни общества. Ввиду неразвитости античной 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 гимнасия и эфиеба. 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 об-

ладающей инициативой и творчеством. Методы обучения имеют репродуктивный характер.

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 тривия над квадрием.

Всесилие государства, жестко закрепляющего сословные отношения, а также своеобразие религиозного, философского, художественного осмысления сущности человека и его места в мире укрепляет в условиях 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 предприимчивого горожанина, изменяется структура образования как социального института за счет появления городских бюргерских школ, содержание образования в них приобретает ремесленную, профессиональную направленность. Поворот к практике намечается и в университетах. В них образование все более прорывает с божественной мудростью и

постепенно наполняется естественнонаучным компонентом.

Номинализм позднего средневековья накладывает отпечаток на методику обучения, ориентируя ее на отдельного ученика, на его самостоятельность в учебном процессе.

РАЗДЕЛ 3

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНДУСТРИАЛЬНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

3.1. Социокультурная обусловленность образования в эпоху Возрождения

Индустриальная цивилизация начинает свое формирование 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 [326] 1)". Временем Шекспира отмечается конец эпохи Возрождения и начало нового времени.

Возрождение - это переломная эпоха в развитии европейских стран, заложившая фундамент индустриальной цивилизации, создавшая условия для перехода от традиционного к индустриальному типу ци-

1) [326] Урнов М.В., Урнов Д.М. Шекспир. Его герои и его враги. - М., 1994. - С.25.

визации. 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 [31] 1).

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 своему 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 спо-

1) [31] Богат Е. Избранное. – М., 1985. – С.243.

собностей 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 сло-

весные 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 [232] 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 [256] 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 оставля-

1) [232] Петрарка Ф. Эстетические фрагменты. – М., 1982. – С.116.

2) [256] Ревякина Н.В. Франческо Петрарка и гуманистическая педагогика//Возрождение: культура, образование, общественная мысль/Отв. ред. Н.В.Ревякина. – Иваново, 1985. – С.12-14.

ет 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.

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 включает 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 самооценку и достоинство, составляющие его главное достояние и ценимые 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 Верджерио 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 Верджерио 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 Верджерио 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 и социализацию 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 [35] 1)".

1) [35] Брагина Л.И. Итальянский гуманизм. - М., 1977. - С.102.

Гуманистические идеи развиваются и крепнут в братских школах Украины, среди которых наибольшую известность получили Киевская, Львовская, Луцкая [198] 1). 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 [200] 2):

а) начальное обучение

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

1) [198] Микиталь В. Давньоукраїнські студенти і професори. - К., 1994. - С.49-70.

2) См.: [200] Митюров Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI-XVIII вв. - Киев, 1968. - С.137.

б) среднее обучение

предметы	языки
- 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 мают 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 необходимо 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 [191] 1).

Среди гуманитарных предметов главное место отводилось изучению грамматики, которая считалась царицей наук. Как отмечается в обращении к "Учению любителей", "грамматика - первый ключ, отвер-

1) [191] Медынский Е.Н. Братские школы Украины и Белоруссии в XVI-XVIII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией. - М., 1954. - С.64.

зающий для разумения писания, она лестница, по которой трудолюбивые достигают диалектики, риторики, музыки, арифметики, геометрии, астрономии и завершают обучение богословием [200] 1)". 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 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

1) [200] Митюров Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI-XVII вв. - С. 145.

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 непримеримо 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 уст-

роенную республику в нашем городе; Италию, освобожденную от всех варваров, и мир, избавленный от тирании этих злодеев попов [52] 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 мешает 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 оттесняются 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 все-сторонне 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

1) [52] 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.

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 "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 [304] 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

1) [304] Стам С.М. Корифеи Возрождения. - Саратов, 1991. - С.41.

опираются на богатейшую теорию и практику античного воспитания. Основанная на представлении о гармоничном развитии человека, идея телесного воспитания и ее 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. Так что гуманисты обращаются за поддержкой к классике, 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 второй главе, 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 их работ со всей очевидностью следует, что наиболее распространенными средствами физического воспитания они считают физические упражнения (гимнастика) и связанное с ними закаливание. К важнейшим факторам хорошего фи-

зического 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 [232] 1)". Николли с презрением отзывается 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, возделывание добродетели [304] 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 [304] 3)".

При этом восхищение у гуманистов вызывает не только умственный, но и физический труд. Они проявляют живой интерес к орудиям труда и дают высокую оценку их роли в культурном развитии человечества. К примеру, Джаноццо Манетти видит в орудиях труда

1) [232] Петрарка Ф. Эстетические фрагменты. - М., 1982. - С.183.

2) Цит. по: [304] Стам С.М, Корифеи Возрождения. - С.58.

3) [304] Там же.

проявление остроты и пронизательности 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, что 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 [304] 1)". Таким образом, труд рассматривается как высшая нравственная ценность, как условие подлинной добродетели и благородства, а, следовательно, как необходимое средство воспитания человека.

В эпоху Возрождения ремесленники и купцы интенсивно включа-

1) [304] Цит. по: Стам С.М. Корифеи Возрождения. - С. 59.

ются 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 естественных 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) 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 противопоставляется 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 беспроблемного 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 претендовать 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 [163] 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 начинает с причины и кончает опытом, мы должны идти обратным путем, начиная (как я выше сказал) с опыта и с ним изыскивая причину [163] 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

1) [163] Леонардо да Винчи. Избранные естественнонаучные произведения. – М., 1955. – С.642.

2) [163] Там же. С.164.

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.

Далее. 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 научных дисциплин, каждая из которых начинает изучать выделенную и обособленную часть природы [208] 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

1) [208] Науки в их взаимосвязи. История. Теория. Практика/Под ред. Б.М.Кедрова, А.П.Огурцова и др. - М., 1988. - С. 4-5.

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, манерологии. Существенные сдвиги происходят в области медицины [114] 1).

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 естественнонаучного цикла, в программы обучения были включены механика, география и другими предметы.

В эпоху Возрождения происходят глубочайшие изменения в осмыслении методов и принципов учебно-воспитательного процесса, в

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

разработке гуманистической модели обучения, строящейся на уважении личности ученика, развитии навыков самостоятельного мышления, отказа от начетничества. Это обуславливается совершающимся в культуре Возрождения радикальным поворотом к человеку: акцент мироотношения переносится с надмировой личности (бога) на реального человека, отдельного индивида в его чисто человеческой осуществленности.

Качества человека, присущие ему как неповторимому индивиду, качества в значительной степени завуалированные прежними отношениями и не востребованные прежним обществом как первоочередные и главные, как бы выходят на передний план человеческой жизнедеятельности и становятся главными и решающими. "Теперь уже задача саморазвития себя как индивида, своих свойств и качеств оказывается для человека не вспомогательной целью, а главным направлением его жизненных усилий [19] 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 фео-

1) [19] Барулин В.С. Социально-философская антропология. - М., 1994. - С.210.

дальной системы, ощущение самоотождествленности было основательно поколеблено, и перед человеком остро встал вопрос: "Кто я?" - или, точнее сказать: "Откуда я знаю, что я - это я? [340] 1)"

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. 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 [69] 2)".

1) [340] Фромм Э. Пути из больного общества // Проблема человека в западной философии. - М., 1988. - С.478.

2) [69] Цит. по: Горфункель А.Х. Философия эпохи Возрождения. - М., 1980. - С.89-90.

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 [234] 1)". 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 обозревать все, что есть в мире. Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, сво-

1) [234] Пико делла Мирандола. Речь о достоинстве человека // История эстетики. В 2-х т. Т. I. – М., 1991. – С.507-508.

бодный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочитаешь [234] 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.

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.

1) [234] Пико делла Мирандола. Речь о достоинстве человека //История эстетики. В 2-х Т. – С.507-508.

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 и создатель, а находится в природе как внутреннее деятельное начало. Бруно прямо говорит: "Природа ... есть не что иное, как бог в вещах [38] 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

1) [38] Джорджано Бруно. Изгнание торжествующего зверя. - СПб., 1914. - С.162.

давление с человеческой воли, с человеческого разума, с человеческих чувств. Происходит освобождение внутреннего 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, неприменно стремясь к их синтезу. Эта стилистика являет собой непосредственное выражение нового, антропоцентристского понимания бытия.

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, "дерзностное предприятие", участвует в разбойничьей деятельности и пр. 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 [77] 1).

1) [77] 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.

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 кондотьярам в Падуде и Венеции).

Художники для выражения трехмерного пространства используют принципы построения перспективы, придающие образам пластическую выразительность [152] 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 почитать его и, во-вторых, приобрести для себя самого наилучшие добродетели и полное счастье [144] 2)". Истинное достоинство человека заключается именно в деятельности, под которой понимается свободное и энергичное выражение всех его

1) [152] Кузнецов Б.Г. Идеи и образы Возрождения. - М., 1979. - С.174-175.

2) [144] Корелин М.С. Очерки итальянского Возрождения. - М., 1899. - С.165.

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. М.Монтэнь, например, отмечает, что ученику не стоит вкладывать в память то, что думали другие: "знать наизусть еще не значит знать. Знание чисто книжное – жалкое знание [105] 1)". Преподаватель должен заботиться о том, чтобы ученик ничего не воспринимал на веру, под давлением авторитета, а все выслушанное проверял и усваивал сознательно. Ученику незачем запоминать то, что ему непонятно и чуждо. Но если он, по мнению Монтэня, усвоил не букву, а самую суть чьего-нибудь мнения, он может забыть, кто это мнение высказал: оно стало его собственным мнением. Монтэнь 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. [191] 2).

В эпоху Возрождения в педагогических концепциях выдвигается индивидуальный подход к учащимся. Так, Витторино да Фелтре указывает, что не все люди одинаково предуготовлены природой к дости-

1) [105] См.: Золотарев С.А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. – С.34-35.

2) [191] Медынский Е.Н. История педагогики. – С.60-64.

жению знаний, что "...все не могут быть ко всему пригодными [72] 1)". Он полагает, что человек изначально склонен к определенному роду деятельности: хлебопашца, оратора, философа и т.д. Он отмечает: "...каждого тем не менее Природа, наставница и товарищ всех, предназначила к своему занятию: не одаряя никого всем, а немного больше, каждому давая свое [72] 2)". 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 склонности 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 [72] 3)".

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 обра-

1) [72] Цит. по: Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи средневековья и начала Нового времени. Сб.н. тр. /Под ред. К.И.Салимовой. – М., 1990. – С.50.

2) [72] Там же.

3) [72] Там же. – С.52.

ние 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 идти в школу, а не понуждает... пусть старается вызвать любовь в учениках, а не страх перед ним [254] 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 листь-

1) [254] Цит. по: Ревякина Н.В. У истоков гуманистической педагогики итальянского Возрождения//Средневековый город. Вып.9. - Саратов, 1989. - С.69.

ями, а на стенах нарисовать Радость, Веселье, Грации. Где польза для детей, - подчеркивает М.Монтень, - там должно быть и веселье [105] 1)".

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 Пор-Рояль. Пор-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 [105] 2).

Внимательного и чуткого отношения к учащимся требовали и украинские педагоги. Издревле чувством гуманизма были пронизаны и былины, и пословицы, и сказки, и "Поучение Владимира Монаха 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 на-

1) [105] Цит. по: Золотарев С.А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. - С.29.

2) [105] Там же. - С.42.

укам; за непослушание наказывать, но не тиранически, а наставнически; не сверх меры, а по силам; не с буйством, а кротко и тихо [200] 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 [268] 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 ро-

1) [200] Цит. по: Митюров Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI-XVIII вв. - С.164.

2) [268] Розов Н.С. Ценности и образование /веки истории европейской мысли//Alma Mater. - 1991. - N 12. - С.41-42.

мантиков, лишь с конца Просвещения эта идея вполне оформилась и в прошлом столетии стала торить себе дорогу на европейской почве, понемногу утрачивая дерзкую непривычность [21] 1)".

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.

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

Реализация гуманистической модели обучения прежде всего препятствует существованию 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

1) [21] Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. - М., 1989. - С.3-6.

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.

3.2. Образование Нового и Новейшего времени

В условиях Нового времени 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, лишенное во время бури возможности гнуться и качаться, чтобы остаться живым и сильным [287] 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 машинного 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 сис-

1) [287] The World Educational Criss. - A System Analysis. UNE SCO, Paris, 1967. - P.7.

теме, 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 тех-

ники 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 ценной 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 [319] 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

1) [319] Традиции и революции в истории науки /Отв. ред. П.П.Гайденко. - М., 1991. - С.13.

знания, вершиной которого считалась теология, начинает выдвигаться на первый план и, казалось бы, неожиданно становится источником веры в будущее [336] 1)".

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.

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 XVIII в. без эксперимента уже не мыслится исследовательская деятельность ученого. Проверка опытом, экспериментом составляет основное со-

1) [336] Философия эпохи ранних буржуазных революций/Т.И.Ойзерман и др. - М., 1983. - С.20.

держание 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 [195] 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

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

революции XVIII в., - одна за одной вводят законы об обязательном обучении. Если к середине XIX в. законы 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 [376] 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, резкому увеличению в содержании образования доли естественнонаучных и технических дисциплин. Главной целью образования становится подготовка делового, инициативного, 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

1) [376] Dewey I. My Educational Greed - Chic., 1896. -

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 XVIII 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 [191] 1):

1) [191] См.: Медынский Е.Н. История педагогики. - С.60.

Таблица 3.1.

до XIV в.	Эпоха Возрождения	XVII - XVIII в.
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 практическое значение сочетались с факультативными лекциями более 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 од-

на 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 [93] 1). В Германии на рубеже XVIII-XIX в. 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 [93] 2).

Несмотря на интенсивное развитие естественнонаучного и технического образования, все же отношение к нему, считавшемуся не только "неклассическим", но и "неакадемическим", по-началу 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 изуче-

1) [93] Елманова В.К. Высшее образование за рубежом. - Л., 1989. - С.4-6.

2) [93] Там же. - С.23.

ние древних языков и религиозных доктрин. 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 [380] 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.), Белой Церкви и Василькове (1780 г.), Немирове (1775 г.), Киеве, Чернигове, Новгород-Северском, Нежине, Прилуках (1789 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 [263] 2). Это

1) [380] Kerr C. The Uses of the University. - Cambridge Mass. - 1984. - P.47.

2) [263] Розвиток народно• освіти і педагогічно• думки на Укра•ні/ М.Д.Ярмаченко (відп. редактор) та ін. - К., 1991. - С.79.

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; в 1792 г. – 103 и 19; в 1800 – 144 и 21 [263] 1).

В это же время естественнонаучным знаниям все более наполняется содержание и высшего образования. Так, в Киевской 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,

1) [263] Розвиток народно• освіти і педагогічно• думки на Укра•ні/ М.Д.Ярмаченко (відп. редактор) та ін. – С.79.

барометром и другими приборами. В 1799 г. при академии создается класс сельской и домашней экономики, в 1802 г. - медицинский класс [270] 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.Магницького (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, помимо историко-филологи-

1) [270] Розвиток народно• освіти і педагогічно• думки на Укра•ні. - С.92.

ческого и юридического факультетов (отделений) создаются физико-математический и медицинский. В Киевском университете, созданном в 1834 г., в рамках естественнонаучных факультетов открываются новые научные школы: экспериментальной и теоретической физики, органической химии, эмбриологии и др. При университете во второй половине XIX в. начинают функционировать научные общества: общество исследователей природы, акушерско-гинекологическое, физико-математическое, физико-медицинское и др.

В конце 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 [226] 1).

Под влиянием современной научно-технической революции, начавшейся в середине 50-х годов XX в. и ознаменовавшей качественно новый этап в развитии науки и техники, в структуре учебных заведений, и прежде всего тех, которые входят в систему высшего образования, происходят дальнейшие существенные изменения. 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 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. Во Франции создаются университетские технологические институты, в Швеции в университетском образовании

1) [226] Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (конец XIX - нач. XX в./Отв. ред. Э.Д.Днепров. - М., 1991. - С.316.

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 [247] 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%. В Японии, где

1) [247] 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.

высокими темпами развивается электротехническая промышленность, численность инженеров-программистов планируется более чем удвоить и довести ее к 2000 году до уровня 2 145 тыс. человек [51] 1).

В условиях индустриальной цивилизации изменение содержания образования происходит и за счет его фундаментализации, за счет усиления его научной стороны. Вплоть до XVI в. образование 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 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, подчерпнутых из сочинений Коперника, Кеплера, Галилея, Декарта. Сам же Ньютон, став профессором Кембриджского университета, дополняет программу обучения математикой, что обуславливается 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 [128] 2).

1) [51] Галаган А. Высшая школа: в поисках новых путей//Свободная мысль. - 1992. - № 5. - С.96.

1) [128] Кирсанов В.С. Научная революция XVIII в. - М., 1987. - С.277-302.

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 [364] 1). 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 [27] 2)". 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-исследовательской деятельности, сосредотачиваются лучшие преподавательские и научные

1) [364] Эволюция форм организации науки в развитых капиталистических странах/Под ред. Д.М.Гвишиани, С.Р.Микулинского. - М., 1972. - С.553.

2) [27] Бернал Дж. Наука в истории общества. - М., 1956. - С.293.

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 [373] 1). Высшие учебные заведения и возглавляемые ими 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 Японии - 54,9%, в Германии - 59,7%, во Франции - 90%, в Великобритании - свыше 95% [51] 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 изучении предметов главным

1) [373] Bowen H. Investment in Learning. San Francisco, 1977. - P.292-293.

2) [51] Галаган А.И. Высшая школа: в поисках новых путей//Свободная мысль. - 1992. - N 5. - С.97.

считается знание не фактологии, а их 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 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.

Все более практический характер приобретает обучение в вузах. В них значительно больше времени, чем аудиторным занятиям, уделяется работам, имеющим практическую направленность (в част-

ности, 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, возникнув 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, самодеятельного 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". По его мнению, то знание наиболее ценно, которое служит ближайшему благополучию индивида. Усвоению нравственных норм жизни в наибольшей мере содействуют точные науки, поскольку они раскрывают утилитарный смысл всего сущего [303] 1)".

Последователи позитивизма (Дж.Мур, Л.Витгенштейн, Б.Расселл 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.

1) [303] Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. - СПб, 1894. - С.3-12.

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 практических сведений и умений [138] 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, утверж-

1) [138] Коменский Ян Ямос. Избранные педагогические сочинения. Т. I. - М.-Л., 1939. - С.204.

дает, 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 [274] 1). 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 [231] 2)". 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 [231] 3)" в рамках трудовой школы, которая должна готовить

1) [274] Сवादковский И.Ф. Хрестоматия по истории педагогики. Т.1. - М., 1938. - С.376.

2) [231] Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. В 3-х томах/Под. ред. М.Ф.Шаблаевой. Т.1.-М., 1909-1912.-С.218.

3) [231] Там же. Т.2. - М., 1963. - С.158.

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.

Долгое время образование на Западе 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 [306; 347] 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 [341] 2). В соответствии с "Законом

1) [306] Степанов С. Очерк средней школы в Германии. - СПб., 1907. - С.155-156; [347] Циглер Т. История педагогики. - Пг.- Киев, 1991. - С.403.

2) [341] Фрумов С.А. Французская школа и борьба за ее демократизацию. - М., 1969. - С.29-31.

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 [276] 1)". В 1785 г. в "Заметках о Виргинии" Т.Джефферсон пишет, что "в школах, где огромные массы людей получают 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 [60] 2)". Практическим осуществлением этих идей было создание в 1829 г. Т.Джефферсоном университета в Виргинии, полностью свобод-

1) [276] Семехина Н.А. Управление школьной системой США на уровне штата//Проблемы обучения и воспитания в зарубежных странах. - М., 1972. - С.256.

2) [60] Цит. по: Гольдберг Н.М. Свободомыслие и атеизм США (XVIII-XIX вв.). - М., 1965. - С.85.

ного от религиозного влияния.

Однако религия не была полностью вытеснена из образования. Она и в современных условиях существования индустриальной цивилизации играет определенную роль в этой сфере. Так, церковь США в последние годы особенно настойчиво ведет наступление на принцип отделения школы от церкви. В Англии преподавание религии и отправление утренней молитвы во всех государственных школах как обязательное мероприятие предусмотрено парламентским "Актом об образовании" 1944 г. В Германии до сих пор продолжает действовать 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 [331] 1).

Вместе с тем в настоящее время 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 [41] 2)". Кардинал Джон

1) См.: Филатов С.Б. Католицизм в США. - М., 1993. - С.102-103.

2) [331] Цит. по: Великович Л.Н. Религия и церковь в США. - М., 1978. - С.108.

Райт считает, что "для христианства наступила зима, технология убивает теологию [355; 381] 1)". Под влиянием научно-технической революции, индустриализации, урбанизации, углубления светского содержания средств массовой коммуникации усиливается и процесс секуляризации образования. В 70-х годах 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 к снижению религиозности и ослаблению религиозной деятельности [40; 384] 2).

Учащиеся и преподаватели различных учебных заведений являются активными сторонниками движения свободомыслящих. Наиболее активными секуляристскими организациями являются "Британская Ассоциация Студентов" (Великобритания) и "Унитариянско-Универсалистская Ассоциация" (США). Основной упор в своей деятельности они делают на проблемы развития и упрочения светского образования, отделения школы от церкви [320] 3).

1) [355] Шахнович М.И. Новые вопросы атеизма. - М., 1973. - С.12. См. также: [381] Kurtz P. Religion and Secularization in Europe and America// International Humanism, 1989. - N 3. - P.5.

2) [40] Вейш Л.Я. Религия и церковь в Англии. - М., 1976. - С.98; [384] Spetter M. God and Politics in America at Elation Time//International Humanism. - 1988. - N 3.

3) [320] См. подробно: Трофимова Э.П. Гуманизм, религия, свободомыслие. - М., 1992. - С.42-52.

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 [383; 280; 356; 153] 1).

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

1) [386] Subjekt der Geschichte. Theorien gesellschaftlicher Veränderung. - Kaln, 1980. - P.56; См. также: [280] Скворцов Л.В. Субъект истории и социальное самопознание. - М., 1983. - С.3-4, 12-13; [356] Шитиков М.М. Проблема субъекта истории в философии эпохи ранних буржуазных революций. - Красноярск, 1987. - С.14; [153] Кузьмин М.Н. Переход от традиционного общества к гражданскому: изменение человека//Вопросы философии. - 1997. - № 2. С.64-65.

человеку, как указывает Бэкон, может быть лишь результатом деятельности самого человека с помощью орудий труда, результатом познания и подчинения сил природы в ходе всемирной истории.

Декарт своим известным изречением "Я мыслю, следовательно, я существую" придает импульс к новому рациональному истолкованию человека. Французские мыслители XVIII в. Вольтер, Дидро, Руссо, Гельвецкий защищают свободу, достоинство человека, признают его высшей ценностью общества [12] 1). Подобную же позицию занимают и украинские просветители Ф.Прокопович, М.Козачинский, Г.Сковорода, Я.Козельский и др. [209] 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. Розлагол 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 [282] 3)". При этом процесс познания личности не ограничивается призывом

1) [12] Величие здравого смысла: Человек эпохи Просвещения. – М., 1992. С.24-48, 181-224, 250-252.

2) [209] 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.І. – М., 1973. – С.127.

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 бБогом) не может быть использован только как средство, не будучи при этом вместе с тем и целью, что, 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 [117] 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

1) [117] Кант И. Соч. в 6-ти т. Т.4. Ч.1. - М., 1965. - С.465-466.

принадлежность к "умопостигаемому" миру и творение этого мира выступает, по мысли Канта, действительной основой мироздания [19] 1).

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 [54] 2)". 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 [54] 3)". Свобода становится органической составной частью каждого индивида.

Ницше разрабатывает идею о двух началах человеческой культуры - "дионисийском" (безличном и антииндивидуальном) и "аполло-

1) [19] Барулин В.С. Социально-философская антропология. - С.12.

2) [54] Гегель. Соч. Т. 8. - М.-Л., 1935. - С. 54.

3) [54] Там же. - С.18-19.

новском" (обостренно-личностном, гипериндивидуалистическом). Колебание между этими двумя началами характеризует 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, А.Камю, А.Фалмеко, К.Ясперс, М.Хайдеггер, Г.Марсель и др.) [103] 1). 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

1) [103] Зелінський М.Ю. Людина майбутнього: прогнози і пророцтво. - К., 1990. - С.8.

свободу выбора отношения субъекта к окружающему миру.

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.

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", 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 [160] 1).

В педагогике разрабатывается индивидуальный подход к учащимся, который в значительной степени связан с важнейшим принципом природосообразности. Я.Коменский, например, стремится строить весь процесс обучения и воспитания в соответствии со своеобразием и особенностями детской психики. Для этого он определяет типоло-

1) [160] Лазарев В.В. Становление философского сознания нового времени. - М., 1987. - С.105.

гию 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 [138] 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

1) [138] Коменский Ян Амос. Избранные педагогические сочинения. Т. II. - М., 1939. - С.32.

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.

Песталоцци также, как и его предшественники, в качестве первого существенного принципа образования выдвигает пристальное внимание к каждому ребенку. Он развивает мысль о том, что изучение учителем учащегося как единичного и неповторимого индивидуума" путем наблюдений за ним - важнейшее условие успеха образовательного процесса [274] 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 [82] 2)". По мнению мыслителя, естественный путь преподавания - это и есть согласо-

1) [274] См.: Свадковский И.Ф. Хрестоматия по истории педагогики. Т. II. - С.266.

2) Адольф Дистервег. Избранные педагогические сочинения. Вып. 2. - СПб., 1907. - С.187.

ванность 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 [82] 1)".

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, произведенную Коперником, сместившим астрономический центр от Земли к Солнцу. Ребенок становится солнцем,

1) Адольф Дистервег. Избранные педагогические сочинения. Вып. 2. - С.230.

вокруг которого вращается воспитание, он - центр, которому он подчиняется [89] 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 индивидуаль-

1) [89] Дьжи Дж. Школа и ребенок. - М.-Пг., 1923. - С.34.

ным 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 интереса и любви к знанию должно составлять основу методики обучения [4] 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.Ферьером 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 Международно-

1) [4] См.: Антология педагогической мысли Украинской ССР/Отв. ред. М.В.Фоменко. - М., 1988. - С.163-383.

го 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 является 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 законченную модель "школы учебы", основывающуюся на детальной регламентации учебного процесса, вербальных методах обучения, ориентирующуюся на изолированного индивида, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и норм, нивелирующих индивидуальность и включающих ее в безличный государственный порядок. 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 рамках 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 В.Суходольский отвечает так: дело в том, что авторитарная педагогика удобна для учителя: не предъяв-

ляя 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 дешевая, что ее можно реализовать даже под крышей сарая и качество обучения при этом не пострадает [85] 1)".

К этому следует добавить, что условиях индустриальной цивилизации серьезным препятствием на пути реализации гуманистической модели обучения является деятельность государства. Какую бы форму оно ни принимало (конституционную монархию в Англии, президентскую республику в США, парламентскую республику во Франции и т.д.) неизменным остается его направленность на социально-экономическое, политическое и духовное подавление личности. Провозглашаемые им свобода личности, равенство, всеобщее избирательное право оказываются формальными и ограниченными.

Во второй половине XX в. исторический маятник все более качнулся в сторону несвободы личности, что связано с утверждением в ряде стран тоталитарных режимов, опирающихся на бесправие человека, с созданием огромного репрессивного и пропагандистского аппарата, с действием механизма идеологического оболванивания масс.

1) [85] Цит. по: Долженко О. Очерки по философии образования. - М., 1995. - С.119.

Под лозунгами свободы царствовала несвобода личности во всех сферах общества, в том числе и в области образования. В массовой школе по-прежнему господствует авторитарная модель обучения. Учащиеся лишены права на самостоятельность в учебном процессе, их деятельность ограничена узкими, регламентированными возможностями.

Кроме того, 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 [361] 1). Это оказывает сильнейшее влияние на практику массового образования: школа производит стандартизированными методами стандартизированных "синих" и "белых" воротничков – "винтиков" индустриальной системы, подчиняющихся ее технологической дисциплине.

Сказанное позволяет сделать следующие выводы:

В эпоху Возрождения вплоть до XVII в. к содержанию образова-

1) [361] Щекин Г.В. Социальная философия истории. – Киев, 1996. – С.76.

ния 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 секулятивныe 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 прорабатывается гуманистическая модель обучения. Однако она реализуется только в школах, возглавляемых педагогами-гуманистами. Для массового образования она еще неприемлема.

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 подготовку делового, рационального человека. Оно онаучивается, в нем усиливаются секулярные тенденции. 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

ПОСТИНДУСТРИАЛЬНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ И БУДУЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Современные общецивилизационные тенденции развития
и их влияние на систему 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 XVIII в., уже завершилась".

В основе кризиса индустриальной цивилизации лежат эндогенные причины. Точнее говоря, он "обусловлен логикой собственной активности системы [207] 1)". Поэтому его можно условно назвать эволюционным 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 с 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 ма-

1) [207] Назаретян А., Ильина Т. Катастрофы и нравственность//Общественные науки и современность. – 1992. – N 1. – С.91.

шинному 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 субъект [343] 1). В результате методологическое и фактическое преимущество получило то направление естественнонаучной и философской мысли, которое последовательно абстрагировалось от понимания проблемы человеческой субъективности, духа. Тем самым была обусловлена трагедийная социокультурная форма личностного бытия человека. "Индустриальный" человек в принципе способен к личностному поведению, к автономной социально-нравственной жизне-

1) [343] Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. - М., 1991. - С.6.

деятельности. 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 [16] 1). Это определило одностороннее развитие, технизацию, измельчение 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 [78] 2).

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

1) [16] Бакиров В.С. Социальное познание на пороге постиндустриального мира//Общественные науки и современность. - 1993. - N 1. - С.72.

2) [78] Делокаров К.Х. Философия и кризис "экономического" человека// Философские перспективы человечества. - М., 1993. - С.11.

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 потребуется в практической деятельности. В результате образование 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 [154; 229] 1).

1) [154] Культура, культурология и образование (материалы

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 [169] 1)". 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 на пороге XXI века.

"круглого стола") // Вопросы философии. - 1997. - № 2. - С.6-7.
[229] Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем // Философия образования для XXI века. - М., 1992. - С.19-31.

2) [159] Кумбс Ф.Г. Кризис образования: системный анализ. - М., 1970. - С.9-10, 200-201.

Всеобщий кризис образования, охвативший все страны мира и все звенья системы образования, вызван прежде всего переходом человечества к постиндустриальной цивилизации, регулярно 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 [228] 1).

Для того чтобы вывести образование из глобального кризисного состояния, в котором оно сегодня пребывает, необходимо изменить парадигму образования. Ясно, что она должна учитывать общецивилизационные тенденции развития, отвечать основным параметрам становящейся постиндустриальной цивилизации.

Сам термин "постиндустриальная цивилизация", принадлежащий

1) [228] Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем // Культура, образование, развитие индивида/Отв. ред. Ф.Т.Михайлов. - М., 1990. - С.7.

Д.Беллу, появился в США еще в 50-е годы, когда стало очевидно, что американский капитализм середины 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 существенными 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.

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.

Толфлер 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.Толфлер 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 [389] 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 Запада и Японии, что было зафиксировано в начале 80-х годов известным американским профессором Дж.Мартинем и японским профессором Й.Масудой. Вместе с тем воздействие постиндустриализма на мировое развитие гораздо обширнее географически и носит глобальный характер. Это позволяет в разрозненных явлениях мирового бытия выделить несколько существенных характеристик постиндустриальной цивилизации, отличающих

1) [389] Toffler A. The adaptive corporation. - L., 1985. - P.20.

ее от индустриальной цивилизации.

Постиндустриальная цивилизация основывается не на машинной технологии, а на информационной. Это обуславливает преобладание живого труда над овеществленным и возрастанием его творческого характера. В условиях становления постиндустриальной цивилизации осуществляется переход ведущей роли от материально-вещественных элементов производства к духовно-идеальным, от овеществленного труда к живому. Происходит движение от единообразия, стандартизации и унификации производства и социального бытия к развитию многообразия всех форм общественной жизни. "Мерой всех социальных вещей", основополагающим условием производства и воспроизводства общественной целостности становятся развитие и обогащение человеческого интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных сил. На смену социально-ролевому способу индивидуальной человеческой деятельности (традиционной для индустриальной цивилизации и подчиняющей личность функционированию императивов общественных структур) приходит новый, значительно более адекватный самой природе человека. Человек из "винтика" социальной машины, "деперсонализированного агента социально-институциональных действий" превращается в реального субъекта своей жизни, преодолевающего отчуждение собственной сущности. Человек становится подлинной общественной ценностью, а основная функция социума направлена на создание условий для свободного развития независимой творческой личности, обладающей выраженной индивидуальностью и живущей со-

держательной, счастливой жизнью [16] 1).

Постиндустриальная цивилизация характеризуется резко возрастающим уровнем интеллектуализации человека, расширением сферы его свободы, включая поведенческую автономию, что существенно ослабляет групповые связи личности, делает их еще 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 энтропогенный, "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

1) [16] Бакиров В.С. Социальное познание на пороге постиндустриального мира//Общественные науки и современность. - 1993. - N 1. - С.70-71.

всех социальных институтов является создание условий для поддержки такого развития [378] 1)". Хармэн рассматривает это как своего рода "центросхему", заменяющую "агрегативную центросхему индустриальной эры, в основе которой лежит материальный, технологический и экономический рост [378] 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 с "не знающим границ развитием личности [233] 3)", начали формироваться реальные предпо-

1) [378] Harman W. Industrial Society and After. - Stanford, 1976. - P.26.

2) [378] Там же.

3) [233] Печчеи А. Человеческие качества. - М., 1985. - С.25.

сылки для осуществления извечных гуманистических идеалов.

Такие предпосылки формируются 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 [388] 1)". 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

1) Toffler A. Previews and premises: An interview with the author of future shock and the third wave. - Toronto, 1983. - P.108.

индустриального общества [242] 1). 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 однообразной, трудоемкой, утомительной работы, раскрепощает его творческую мысль. Это обусловлено тем, что под воздействием современной технологической революции, вызвавшей автоматизацию производства, компьютеризацию многих аспектов социальной жизни, меняется 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 способнос-

1) [242] Полищук М.Л. В преддверии натиска "третьей волны": контуры планетарной цивилизации в общественно-политической мысли Запада. - М., 1989. - С.143.

тей [310] 1)".

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.

Кроме того, в науке усиливаются интеграционные процессы, составляющие ныне ведущую тенденцию ее развития [369] 2). При этом интегративно-синтезирующие процессы активизируются не только на уровне внутриотраслевого, но и на уровне межотраслевого взаимодействия наук. В частности, все более сокращается бывший разрыв между естествознанием и обществоведением, философией и частными науками. Углубляется осознание того, что центральной проблемой всей созданной человечеством науки – естественной, технической и

1) [310] Сухина В.Ф. Человек в мире информации. – М., 1992. – С.89.

2) [369] Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы//Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С.11.

гуманитарной – является проблема человека, так как в человеке объединены механические, физические, химические, 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 работающего 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 [113; 180] 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 личнос-

1) [113] См.: Интеграция современного научного знания: методологический анализ/Н.Т.Костюк и др. – Киев, 1984; [180] Маковский Н.А. Взаимодействие наук: философско-методологические проблемы. – Харьков, 1988; и др.

ти. 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; Испании - ч.м из I и т.д.). Данное обстоятельство воспитывает уважение к личности, ее правам и свободам.

В философии происходит кардинальное изменение в понимании человека и его места в мире. Ведущим принципом философского мышления становится индивидуальность, которая в классической философии оставалась в тени и рассматривалась как иерархически подчиненная более общему и всеобщему (будь то всеобщее благо или интерес) [342; 258] 1). Сегодня же можно говорить об "антропологическом повороте", происшедшем 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 [223] 2).

1) [342] См.: Хабермас Ю. Понятие индивидуальности//Вопросы философии. - 1989. - N 2; [258] Рикер П. Человек как предмет философии//Там же.

2) [223] Основные тенденции и проблемы философии XX в./Под ред. Ю.В.Крявина, М.А.Кузнецова. - М., 1991. - С.25.

В конце XX в. тенденции, которые являются своеобразной реакцией на бездуховность, нивелировку, унификацию людей, свойственные последней фазе индустриальной цивилизации, прослеживаются в области религии и нравственности. Это, во-первых, распространение нигилизма, отрицающего веру (равно как и науку и все нравственные правила). Нигилизм, признающий право сильного, обесценивающий человеческую жизнь, представляет собой идеологию преступности, коррупции, разврата. Во-вторых, возрождение ортодоксальных религий, вплоть до сильных фундаменталистских течений. Хотя эта тенденция в большей мере проявилась в мусульманском мире, но в то же время она заявила о себе и в католическом, и в православном мире. Эта тенденция, имеющая определенное позитивное значение, заключающееся в том, что она облегчает душевные страдания людей, укрепляет основы нравственности, вместе с тем вряд ли имеет перспективу, тем более, что уже сейчас начинают проявляться несовместимые с ее гуманистической сущностью черты фундаментализма, нетерпимость к инакомыслящим, претензии на лидирующую роль в формировании мировоззрения молодежи, в государственных делах. Конечно, мировые религии останутся в XXI в., но займут более скромное, чем в современных условиях место, удовлетворяя традиционные духовные потребности верующих. В-третьих, появление новых религиозных течений, многие из которых призывают к насилию, убийствам, запрещают детям учиться, уродуют их души.

Религиозное возрождение вряд ли имеет значительные перспективы в XXI в. В период становления и зрелости постиндустриальной

цивилизации во все большей мере будут утверждаться идеалы и нормы этики, ядро которых составляет самоутверждение и всестороннее развитие человеческой личности [367] 1).

Гуманизм становящейся постиндустриальной цивилизации обуславливается и возрождением высокого искусства, отвергающего массовую антикультуру. Дж.Нэбитт и П.Эбурин среди десяти мировых тенденций 90-х годов 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

1) [367] Яковец Ю.В. История цивилизаций. - М., 1995. - С.408-410.

и стиля жизни в произведениях искусства [216] 1)".

XXI в. – век нового ренессанса, возрождения творческого духа человека. Это непременно отразится на содержании и функциях искусства, художественных стилей. На смену модернизма "непременно придет искусство другого типа – идеациональное или идеалистическое... которое увековечит в новом облике неувядаемый порыв человеческой культуры [290] 2)". 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 [367] 3).

Таким образом, уже в условиях перехода к постиндустриальной цивилизации создаются реальные предпосылки для гуманистической перестройки всей социальной жизни, что является альтернативой глобальному омнициду и в то же время важнейшим признаком станов-

1) [216] Нэсбитт 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.

2) [290] Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992. – С.462.

3) Яковец Ю.В. История цивилизаций. – С.397–398.

ления 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 всесильном 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 [29] 1)".

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 и заложена основа общего самоусовершенствования и самовыявления всего рода человеческого [233] 2)".

1) [29] Бессонов Б.Н. Цивилизация и философия: необходимость новых ценностей//Философские перспективы человечества. - М., 1993. - С.6.

2) [233] Печчеи А. Человеческие качества. - С.183-184.

"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, приведение 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 [259] 1). 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:

1) [259] Шукшунов В.Е. Высшее образование на пороге XXI века//Высшее образование: проблемы и перспективы развития. - Киев, 1995. - С.10.

- 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;

- эстетическое и нравственное воспитание, развитие умений разумно использовать досуг,

- развитие гражданской ответственности, уважения к закону и власти, понимания социально-экономической и политической системы государства;

- овладение коммуникативными навыками, развитие духа сплоченности и кооперации [248] 1).

Сходны, хотя по-иному выражены, цели образования ФРГ:

- подготовить к широкому разнообразию выбора в жизни и к требованиям мира труда с его задачами и тенденциями;

1) [248] Прогностическая концепция целей и содержания образования/Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева. - М., 1994. - С.8-9.

- воспитать молодежь нравственно, интеллектуально, физически в соответствии с экономической и социальной ситуацией вокруг них, обеспечить их знаниями и навыками, которые им нужны в социальной и трудовой жизни,

- обеспечить умениями и навыками, необходимыми для свободного развития личности, для успеха в трудовой деятельности и для оценки сложных взаимозависимых социальных факторов, сформировать способность мыслить независимо и действовать на свою собственную ответственность;

- воспитать в духе ответственного использования свободы, быть терпимым, любящим мир, уважать других людей, развивать желание и способность учиться и работать самостоятельно и в группах, быть независимыми и развивать эти способности после окончания школы [248] 1).

Уже этих двух примеров (а их перечень можно было бы продолжить) вполне достаточно, чтобы можно было наглядно убедиться в том, что в отличие от предыдущего периода для конца XX в. становится характерным обращение целей образования на индивида, его самореализацию, свободу выбора, понимание общественных явлений, развитие критического мышления.

Эти цели отражают нарастающую в постиндустриальном мире тенденцию к парадигмальному оформлению гуманистической традиции в

1) [248] Прогностическая концепция целей и содержания образования. - С.8-9.

сфере образования. Ее смысл заключается в переходе от социально-ориентированной образовательной парадигмы (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 цивилизации [145; 129] 1). Это – гуманистическая парадигма, т.е. 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 это положение о ценностях образования. Главными ценностями личностно ориентированного образования являются сам

1) [145] Корнетов Г.Б. К вопросу о парадигме гуманистической педагогики//Свободное воспитание. Вып. 2. – М., 1993. – С.26; [129] Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании//Педагогика. – 1996. – № 2. – С.17-18 и др.

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 образовательным процессом, обеспечивающим его развитие, является процесс социализации, который должен осуществляться на основе таких основных принципов личностно ориентированного образования как природосообразность, личностный, индивидуальный подход и культуросообразность.

Как представляется, главная задача личностно ориентированного образования заключается не только в том, чтобы дать учащимся знания о существующем мире и его законах, но и вооружить их методологией творческого преобразования мира. Заметим, что преобразующую 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 естественно-научная 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. По этим 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 (недаром 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 ценностями [91] 1)" 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.

1) [91] Егоров В.С. Философский реализм. - М., 1994. - С.267.

Распределение контингента студентов в странах рыночной экономики в разрезе направлений обучения (%) [315] 1)

Направления обучения	Структура контингента студентов (1988 г.)
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%) [55] 2). 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 форми-

1) [315] Тенденции развития и роль сферы образования: экономический и социальный аспекты/Отв. ред. В.И.Марцинкевич. - М., 1994. - С.207.

2) [55] Георгиева Т.С. Образование как сфера культуры: пути обновления. - М., 1992. - С.5.

ровать духовные качества студентов, 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 [107] 1). Поэтому существенным компонентом содержания образования постиндустриальной эры 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

1) [107] Зотов А.Ф. Университет как домен культуры//Вестник Московского университета. Сер.7. Философия. - 1996. - N 2. С.71.

пр.) [107] 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 тем, что в условиях интенсивного темпа 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 обстоятель-

1) [107] Зотов А.Ф. Университет как домен культуры//Вестник Московского университета. Сер.7. Философия. - 1996. - N 2. - С.71.

ствах. 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.

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 профессиональной 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 больше 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, самостоятельность в постановке и решении нетрадиционных задач, возможность быстро и с успехом переключаться с одного вида деятельности на другой.

Переход от знаниевой к креативной системе образования является на благо пожеланием, а влечением 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 аппаратуре, 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 цивили-

лизации 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 [133; 8; 61] 1). Данный процесс становится столь же настоятельным, сколь и очевидным, поскольку одной из самых характерных черт современной эпохи является переход от выбора 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 программу 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 образова-

1) [133] Князева Е., Курдюмов С. Синергетика: начала нелинейного мышления//Общественные науки и современность. - 1993. - N 2; [9] Аршинов В., Свирский Я. Философия самоорганизации. Новые горизонты//Общественные науки и современность. - 1993. - N 3; [61] Гомаюнов С. От истории синергетики к синергетике истории//Общественные науки и современность. - 1994. - N 2.

ния, 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, ин-

формацией 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% [247] 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 ус-

1) [247] Проблемы зарубежной высшей школы. Вып.2. Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах/Отв. ред. А.И.Галаган. – С.36.

ловиях же управляемой самостоятельности основная задача заключается в индивидуализации процесса усвоения знаний учащимися, позволяющей учитывать не только склонности 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 позволяет 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 затрагиваемые в процессе обучения [247] 1).

1) [247] Проблемы зарубежной высшей школы. Вып.2. Основные

Итак, личностно ориентированная парадигма образования предполагает не привитие когнитивного, "практико-операционального" опыта, не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для развития собственно личностных качеств человека, выступающих как самоценность.

В современных условиях к числу важнейших общецивилизационных тенденций развития относится и тенденция усиления целостности мира, взаимосвязи и взаимозависимости разных стран, что обусловлено уровнем развития науки, технологии, производства. Данная тенденция ведет к формированию единого мирового экономического пространства, планетарного информационного поля, интенсивного обмена результатами материального и духовного производства, а также самими людьми. Он же в значительной мере определяет важность и необходимость формирования единого образовательного пространства.

На современном технологическом этапе научно-технической революции национальные системы образования уже не в состоянии удовлетворять потребности интегрированной экономики развитых стран в подготовке специалистов, что существенно препятствует функционированию интегрированного рынка.

Кроме того, в условиях нынешнего этапа научно-технической революции, породившего немало новых профессий и специальностей, подготовка кадров по всем специальностям в каждой стране экономи-

тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах. - С.34.

чески нецелесообразна и практически невозможна без ущерба для качества обучения и для развития других отраслей материального и нематериального производства. Это диктует необходимость сокращения номенклатуры специальностей, по которым ведется подготовка кадров в национальных учебных заведениях и более широкое использование преимуществ международной специализации и кооперации в области образования.

Интеграционные процессы в сфере образования детерминированы также и тем, что образование интернационально по своей природе, оно является результатом развития культуры всего человечества. Поэтому любая автаркия, замкнутость учебных заведений обрекают образование на оторванность от достижений мировой культуры и, как следствие, на отставание и регресс.

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 национальная, региональная система высшего образования, что отражается в создании определенного механизма национального регулирования в форме Комитета по вопросам образования при Комис-

сии 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 коммунигарных 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 уровень специалистов, создание так называемых европейских школ, расширение обмена преподавателями и студентами. "Каждый студент, - подчеркивает итальянский педагог Дж. Анчелли, - должен иметь возможность начать обу-

чение в Париже, продолжить его в Лондоне, завершить в Риме или по Франкфурте, пройти курс усовершенствования в Болонье. Мы должны восстановить, разумеется, в современном контексте, великолепные традиции странствующих ученых прошлых веков [382] 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% [47] 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.

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

1) [382] Le Monde de l'education. 1989. Oct. - P.103.

2) [47] Вульфсон В.Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели//Педагогика. - 1994. - N 2. - С.109.

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, осуществляемые 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 "внетематический" обмен учеными и результатами исследования и разработок (по соглашениям отдельных вузов и их подразделений), а также сотрудничество в повышении 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.

4.2. Основные черты национальной модели образования Украины

Мир сегодня постепенно входит в новую фазу исторического развития. Он утратил ту основную ось, на которой держалась предшествующая фаза этого развития, – ось противостояния двух систем.

Современный мир становится все более единым и неделимым, все более взаимосвязанным и взаимозависимым. Глобальные тенденции цивилизационного развития становятся всеобщими. И Украина уже неотделима от них. Являясь одной из крупных мировых держав, геополитических центров, она находится в русле общемирового движения

от индустриальной к постиндустриальной цивилизации, переход к которой неизбежен для всего человечества. "Общество, не вступившее на путь информатизации, и не прошедшее информационную революцию, обречено на необратимое человеческое отставание, политическую и экономическую зависимость и превращение в информационную колонию государств, достигших стадии информационного или индустриально-информационного общества.

Это не зависит ни от их размеров, ни от их исторического прошлого, ни от культурных, этических или научных достижений. Это проблема исторической судьбы [140] 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 ци-

1) [140] Компьютерная революция и информатизация общества/Отв. ред. А.И.Ракитов. - М., 1990. - С.3-4.

визации [193] 1)".

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 общецивилизационные 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 XXI веке? Как оно будет развиваться на фоне тех сдвигов, которые происходят в динамике мировой цивилизации и с учетом национально-специфических черт украинского общества?

В современных условиях Украина имеет разветвленную систему образования, которая охватывает 21,2 тыс. дошкольных учреждений; 21,1 тыс. общеобразовательных школ; 1166 профессиональных училищ,

1) [193] Мезенцева А.П. На пути к единению человечества//Философские перспективы человечества. - С.24.

16 классических, 49 технических и отраслевых университетов; 36 академий, 80 институтов и 778 высших учебных заведений I и II уровней аккредитации (училища, техникумы, колледжи), находящихся в ведении государства. Более 90 высших учебных заведений, основанных на других формах собственности, получили государственную лицензию.

Общий контингент студентов высших учебных заведений составляет более 1,5 млн. человек. 35% выпускников общеобразовательных учебных заведений поступают в вузы. В 134 высших учебных заведениях и 197 научно-исследовательских учреждениях существует аспирантура, в которой обучается свыше 14 тыс. аспирантов. Докторантура, функционирующая в 55 вузах и 56 научно-исследовательских учреждениях, охватывает собой свыше 600 докторантов [67] 1). В целом же сегодня в Украине 70% населения в возрасте от 7 до 24 лет обучается в разных учебных заведениях; 85% населения старше 15 лет и 95% всего занятого населения имеют среднее или высшее образование [219] 2).

Образование Украины с начала девяностых годов в связи с глубокими социальными переменами находится в стадии реформирования. Необходимость реформ вызвана, в частности, тем, что в сфере

1) [67] Горобец Ю. Освіта в незалежній Україні та її майбутнє//Кур'єр ЮНЕСКО. 1996, червень. - С.34.

2) [219] Образование в Украине//Персонал. - 1996. - N 2. - С.66.

образования по целому ряду направлений образовался существенный разрыв между глобальными потребностями общества и результатами образования; между объективными требованиями времени и общим недостаточным уровнем образованности; между профессиональной ориентацией и потребностью интересов; между современным уровнем развития наук и архаическим стилем их преподавания.

Этот разрыв, помимо причин, обусловленных переходом человечества к постиндустриальной цивилизации, порожден и особыми, национально-специфическими факторами, среди которых необходимо прежде всего выделить следующие:

- отсутствие национальной государственности в условиях тоталитарного режима;

- игнорирование национальных особенностей, заидеологизированностью образовательной системы, ее длительная изолированность от мирового опыта и передовой научной мысли;

- огосударствление всех звеньев системы образования, бюрократизация образовательных структур, отсутствие свободы выбора в обучении;

- отсутствие соответствующей законодательной базы, которая бы обеспечивала и защищала права граждан на образование, а также правовых гарантий свободного функционирования и развития всех образовательных учреждений;

- остаточный принцип функционирования систем образования, крайне неудовлетворительное состояние ее материально-технической базы;

- девальвация престижа профессий, связанных с образованием;
- отсутствие научно обоснованной модели образования, теоретических основ ее перспективного развития [11] 1).

Эти причины обусловили уменьшение количества учащихся по всем формам обучения, резкое сокращение числа охваченных повышением квалификации и переподготовкой, неадекватность содержания и методов образования современным требованиям, быстрое старение материально-технической базы учебных заведений, ухудшение качественного состава учителей и 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 новой редакции Закона Украины "Об образовании", принятой в мае 1996 г. и Указе Президента Украины "Об основных направлениях реформирования высшей школы в Украине".

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

1) [11] Астахова В.И. Свобода выбора и конкурентность//Вестник высшей школы. - 1991. - N 1. - С.13.

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" волюнтаризмом управленческих образовательных ведомств на разных уровнях.

В то же время следует заметить, 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 культурно-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 результат – шараханья 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.

Для выведения образования Украины из кризиса оно, как подчеркивается в Законе Украины "Об образовании", 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 [100] 1).

Приращение 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 общественными структурами. Фактически отношение к человеку, оценка его труда не зависели от образования. В обществе отсутствовал спрос на качественное образование, на высокий уровень культуры. И это искажало весь учебный процесс. Поскольку человека нельзя научить чему-либо, если он сам этого не хочет, то приходилось учить с помощью искусственных стимулов, дисциплинарных указаний, учета посещаемости и т.д. Безусловно, что знания, приобретенные на такой основе, неизбежно становились неустойчивыми и

1) [100] Закон України "Про освіту"//Освіта. - 1996. - 21 серпня. - С.6.

быстро забывались. Поэтому только тогда, когда в обществе будет высок статус человека знающего, культурного, интеллигентного, образование станет эффективным и будет выступать действенным средством вывода Украины на путь общецивилизационного развития. Это должно быть требованием жизни. Столь серьезную социальную задачу не способны решить ни абстрактное морализирование, ни талант педагога. Это возможно сделать лишь при условии, если вся совокупность общественных отношений будет и материально, и духовно стимулировать потребность в образовании.

Многочисленные исследования западных экономистов, в частности, Т.Шульца, Ч.Бенсона и др. показали, что вклады в образование обеспечивают более половины годового прироста валового национального продукта. Отсюда становится понятным распространенное на Западе утверждение, что в условиях перехода человечества к постиндустриальной цивилизации приоритет образования является законом социально-экономического развития общества.

Следует заметить, что Южная Корея, Тайвань, Гонконг, Сингапур и Малайзия, так называемые "новые индустриальные страны", обеспечили прорыв в своем социальном развитии благодаря коренным изменениям в сфере образования. Они в короткие сроки ввели всеобщее среднее образование, сделали общедоступной высшую школу, подняли уровень общей и профессиональной подготовки учащихся до современных требований.

Осознавая социальную значимость образования, на Западе из года в год увеличиваются государственные расходы на него, интен-

сифицируется процесс модернизации инфраструктуры образовательной системы, широко разрабатываются национальные стратегии развития образования. В США, например, расходы на образование более чем на треть выше расходов на науку и в 1992/93 учебном году они составили 445 млрд. долл. 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.

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. На-

бирает 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. Не хватает школьных зданий. На начало 1995/96 учебного года из предусмотренных планом новых 249 школ на 107,9 тыс. мест было введено только 89 на 46,3 тыс. мест [86] 1). На одного ученика в среднем приходится 2,8 м² учебной площади, что в 1,5 раза ниже нормы. 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 образование в 1958 году составлял в СССР - 10%, в США - 4%, а в 1988 г. все резко изменилось: в СССР - 7%, в США - 12%. На одного студента США сегодня затрачивается средств в 5,4; в Японии - в 4,7; в Великобритании - в 5,8 раз больше, чем в странах СНГ [55] 2).

Унизительно низка заработная плата работников образования,

1) [86] Доповідна записка про початок 1995/96 навчального року у навчально-виховних закладах України//Інформаційний збірник Міністерства освіти України. - Київ, 1995. - N 23. - С.12.

2) [55] Георгиева Т.С. Образование как сфера культуры: пути обновления. - С.3.

уровень которой на протяжении двух последних десятилетий на возрастал, а неуклонно падал [13; 239] 1). Лишь в последнее время были приняты решения о повышении заработной платы, но тут же, не успев появиться, они оказывались девальвированными повышением цен. Поэтому неудивительно, что, согласно проведенному социологическому исследованию, среди преподавателей учебных заведений различного уровня г.Харькова, 81,2% респондентов не удовлетворены (частично или полностью) оплатой своего труда. Педагогическая деятельность перестала быть для них достаточным и надежным источником материального обеспечения. Уровень заработной платы не дает возможности удовлетворять самые элементарные материальные потребности преподавателей, не говоря уже о духовных (табл. А.4.1).

Преподаватели ощущают на себе всю тяжесть жизненных проблем. Им приходится ограничивать себя в покупке продуктов питания (на это указали 98,2% опрошенных), в приобретении одежды и обуви, в пользовании сферой услуг - ателье, прачечной, химчисткой (98,1%), в покупке предметов быта (100%), в подписке на газеты, журналы (96,4%), в посещении кинотеатров, театров, спортивных зрелищ (96,3) и т.д. (табл. Б.4.2). Значительная часть преподавателей вынуждена жить в общежитиях, коммунальных квартирах или

1) [13] См.: Афонин А. Геноцид інтелекту: В умовах закритої інформації про справжній стан освіти в Україні//Україна. - 1994. - № 9. - С.10-12; [239] Погребняк В.Г., Ятченко А.Д. Нова парадигма: реалії і проблеми//Рідна школа. - 1994. - № 12. - С.5.

снимать жильё (табл. В.4.3).

Ухудшение материального положения преподавателей сопровождается их боязнью потеряться на рынке труда, страхом пополнить армию безработных. На грядущую возможность увольнения указали 56,4% респондентов. Особо беспокоит сама возможность оказаться без работы преподавателей вузов (63,1%) (табл. Г.4.4).

Резко обострившаяся социальная обстановка давит своей неопределенностью. Под угрозой закрытия немало учебных заведений, уходят в прошлое привычные для педагогов условия жизнедеятельности, их жизнь все в большей мере становится дискомфортной. Поэтому неслучайно значительная часть преподавателей не удовлетворена своей жизнью в целом и испытывает чувство тревоги за будущее своих детей (табл. Д.4.5).

Респонденты отметили низкую эффективность работы администрации и профсоюзной организации различных учебных заведений по социальной защите преподавателей. Большая часть опрошенных не испытывает заботу о себе со стороны администрации и профсоюзной организации и уверена, что в случае необходимости рассчитывать на их помощь им не приходится (табл. Е.4.6, Ж.4.7).

Поэтому, имея низкий уровень оплаты по основному месту работы, преподаватели вынуждены прибегать к дополнительной занятости, к поиску дополнительных источников своих доходов (табл. З.4.8, И.4.9).

На Западе же труд педагога хорошо оплачивается. Например, заработная плата школьного учителя в Англии выше среднего по все-

му народному хозяйству на 21%, в ФРГ - на 48%, в Японии - на 26%. В вузовском секторе США заработная плата распределяется следующим образом (тыс. долл. год): профессор - 40, доцент - 29, старший преподаватель - 24, ассистент - 19. Для сравнения средний заработок рабочих и служащих в хозяйстве США составляет 17,6 тыс.долл., средний заработок квалифицированного рабочего - 19 тыс.долл., средний заработок специалиста в федеральном правительстве - 35 тыс.долл., конгрессмена - 60-70 тыс.долл. Это значит, что в среднем преподаватели получают столько же, сколько специалисты и руководители подразделений в федеральном правительстве, в 1,7 раза больше средней оплаты рабочих и служащих и в 1,6 раза больше квалифицированных рабочих (профессора, соответственно, в 2,3 раза и в 2,1 раза). При этом главную роль в стимулировании преподавателей играют очень сильные индивидуальные различия в оплате для наиболее квалифицированных и результативных преподавателей. Во-первых, профессора в лучших университетах и лабораториях могут зарабатывать в 2-2,5 раза больше среднего. Во-вторых, ежегодно на 4-7% возрастает заработная плата, причем размер надбавки определяется для каждого работника персонально [139] 1).

У нас же из-за низкой заработной платы педагоги покидают стены учебных заведений, вследствие чего падает интеллектуальный

1) Коммерческая и некоммерческая деятельность в социальной сфере/И.М.Шейман, Л.И.Якобсон, Л.С.Демидова и др. - М.: Наука, 1995. - С.119.

и духовный потенциал учебных заведений. Так, на начало 1995/96 учебного года из высших учебных заведений III-IV уровней аккредитации выбыло около 180 докторов наук, профессоров и почти 1100 кандидатов наук, доцентов [86] 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 превратиться в антипод неподвижной, единообразной, догматической структуре, сложившейся в 20-х годах, 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, мозаичные структур, относящихся к формам собственности и контроля, организации, к источникам финансирования и мобилизации ресурсов,

1) [86] Доповідна записка про початок 1995/96 навчального року у навчально-виховних закладах України//Інформаційний збірник Міністерства освіти України. - С.16.

- 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.

В настоящее время идет активный процесс разгосударствления, формирования негосударственных школ, гимназий, лицеев, вузов, школ бизнеса и других организаций [10] 1). Принятый Закон Украины "Об образовании" утверждает плюрализм форм собственности в сфере образования.

Тем не менее основой образовательной деятельности всегда

1) [10] См.: Астахова В.И. Приватное образование в Украине в середине 90-х годов//Панна. - 1996. - N 4. - С.13.

был и остается 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 [15] 1). 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.

Несмотря на то, что процесс организации негосударственных учебных заведений идет довольно активно, все же вряд ли в обозримом будущем их доля приблизится к весьма скромным отметкам развитых стран. Господство образовательного 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

1) [15] Бабич А.М., Егоров В.В. Экономика и финансирование социально-культурной сферы. - Казань, 1996. - С.65.

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. Сопоставление показывает, что результативность и управленческая культура значительно выше в частном образовательном секторе стран Запада, чем в государственном.

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. В условиях нашей страны преодоление монополизма государственного сектора и организация реальной социально-экономической конкуренции является неотложной и принципиальной задачей. Существование частных учебных заведений способствует появлению более высоких по своему содержанию стандартов качества обучения, научной деятельности, оборудования, увеличения оплаты преподавателей и т.д. в государственном секторе образования.

Во-вторых, необходимо коренным образом реформировать государственные учебные заведения на предпринимательских основах, создавать систему государственного и общественного предпринимательства [139; 361] 1). Как отмечают западные специалисты, сегод-

1) [139] Коммерческая и некоммерческая деятельность в соци-

ня 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 [311] 1)".

У нас оба вида предпринимательства находятся в одинаково неразвитом состоянии. Развивать же их крайне важно, поскольку предпринимательство по своей природе связано с творческой активностью, инициативой, нестандартностью подхода, поиском неожиданных решений и нацеленностью на высокое качество деятельности.

Важнейшим направлением реформирования образования Украины является обновление его содержания. В этом отношении наиболее перспективной тенденцией выступает его гуманизации и гуманитаризации. Это означает, во-первых, преодоление основного недостатка старой школы - ее обезличивание, ее пренебрежительное отношение к субъектам учебного процесса, во-вторых, - принципиальное изменение содержания образования, отказ от технократизма, признание приоритета гуманитарной культуры в широком понимании слова.

В предпринимаемых в последнее время усилиях по разработке

альной сфере/Л.И.Шейман, Л.И.Якобсон, Л.С.Демидова и др. - С.115;
[361] Щекин Г.В. Аккредитация вузов и документы об образовании: ситуация в мире и в Украине//Персонал. - 1996. - № 3. - С.39-42.

1) [311] США: консервативная волна/Общ. ред. А.Ю.Мельвиля. - М., 1989. - С.224.

стратегии развития образования проблеме гуманизации придается особое значение. С начала 90-х годов она стала важной задачей государственной политики в области образования. В Законе Украины "Об образовании" в качестве необходимого принципа, на котором должна основываться государственная политика в этой сфере, называется гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности [100] 1).

Гуманизация образования представляет собой поворот к человеку как наивысшей социальной ценности, уважительное отношение к его достоинству, его личным целям, потребностям и интересам. Она означает духовное развитие человека, творческое отношение к формированию его способностей, прежде всего способности быть общественным существом - жить в обществе по нравственным нормам, вступать в широкий круг общественных отношений, сохранять и приумножать саму способность человека к творческому развитию, стимулировать потребность к саморазвитию и самосовершенствованию [108] 2).

Усилению гуманизации образования способствует:

- изменение социально-экономических условий, при которых развитие человека становится главным содержанием всей преобразо-

1) [100] Закон України "Про освіту"//Освіта. - 1996. - 21 серпня. - 1996. - С.6.

2) [108] Зязюн І.А. Гуманістична освіта порятус Україну//Україна. - 1996. - N 3-4. - С.22.

вательной 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 формиро-

1) [100] Закон України "Про освіту"//Освіта. - 1996. - 21 серпня. - 1996. - С.6.

2) [108] Зязюн І.А. Гуманістична освіта порятус Україну//Україна. - 1996. - N 3-4. - С.22.

вание 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 [30; 65; 24] 1).

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.

1) [30] Бичко І. Українська ментальність і проблеми гуманітаризації національної вищої освіти//Роздубова держави. - 1993. - N 3. - С.58-60; [65] Гончаренко С.И., Малеваный Ю.И. Проблемы гуманитаризации украинской школы//Язык и литература в школе. - 1995. - N 1/2. - С.4-5; [24] Бачинський П.П. Пошуки шляхів утілення концепції гуманітаризації освіти//Педагогіка і психологія. - 1996. - N 4. - С.57-58.

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 [63] 1).

Она предполагает также увеличение доли специалистов гуманитарного профиля. Но до сих пор социологов, политологов, юристов, 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. Устойчиво повышается и заработная плата специалистов гуманитарного профиля. С 1980 по 1988 годы их среднемесячная заработная плата возросла на 1222%, что значительно превысило рост заработной платы научно-технических работников [315] 2).

Гуманитаризация образования заключается также в существен-

1) [63] Гончаренко С.І. І все-таки гуманітаризація//Педагогіка і психологія. - 1995. - № 1. - С.5.

2) [315] Тенденции развития и роль сферы образования: экономический и социальный аспекты/Отв. ред. В.И.Марцинкевич. - С.162, 174.

ном 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.

Наконец, важнейшим направлением гуманитаризации образования является создание и чтение новых фундаментальных курсов по гуманитарным наукам, в том числе курса истории и теории мировой и отечественной культуры. Этот курс читается в вузах уже не один год и существующие программы показывают, что его преподавание предо-

ставляет максимальную свободу лектору, ограничиваемую только его собственной компетенцией и эрудицией. Вместе с тем нельзя не отметить того факта, что значительного влияния на выпускников вузов история и теория мировой культуры пока еще не оказывает. Причин на этот счет несколько: отсутствие кадров преподавателей столь сложной, объемной и неоднозначно понимаемой дисциплины, ограниченный объем часов, отведенных учебными планами на курс, отсутствие учебников и учебных пособий, слабая подготовленность студентов к восприятию дисциплины, понимание ее предмета как вторичного, несущественного для будущей профессиональной деятельности, не влияющего на их профессиональное становление, что вытекает, как представляется, из характерного современного состояния общественного сознания.

Тем не менее сама жизнь с необходимостью требует разработки и чтения различных новых курсов гуманитарного профиля и создание в вузах соответствующих подразделений. В некоторых вузах существуют, например, кафедры гуманитаризации, факультеты гуманитарных знаний, центры и лаборатории гуманитаризации и др.

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 своей специальностью, но и от 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.

Сегодня в Украине активно идет процесс развития рыночных отношений. В этих условиях реально защищенными в социальном отношении может быть лишь человек, обладающий широкими фундаментальными знаниями, позволяющими ему перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи с изменением требований рынка, быстро адаптироваться к новым профессиям, специальностям и специализациям. Узкопрофессиональная подготовка уже не отвечает современным рыночным условиям, поэтому она должна постепенно уходить из системы образования.

Разумеется, что система образования не может обеспечить человека всеми знаниями, так как в наш век их прирост осуществляется в таких быстрых темпах, которые при всем желании не могут позволить человеку их освоить. В этой связи речь идет о том, что в процессе обучения необходимо акцентировать внимание на освоении самых существенных, фундаментальных знаний, лежащих в основе научной картины современного мира.

Задача фундаментального образования, на наш взгляд, заключается в обеспечении оптимальных условий для формирования гибкого и многогранного научного мышления, создании внутренней потребности в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни че-

ловека.

Основу фундаментального образования должны составлять не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, устойчивые, долгоживущие, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному развитию личности и ее успешной адаптации к быстро изменяющимся социально-экономическим и технологическим условиям. Фундаментальное образование дает человеку стержневые, системообразующие, методологически значимые знания, восходящие к истокам понимания, к первичным сущностям.

Значимость фундаментализации образования признается сегодня всеми. Однако требует осмысления и обсуждения определение путей ее реализации. Речь должна идти о качественно новых принципах отбора и систематизации знаний, о создании фундаментальных учебных курсов по каждой из традиционных естественнонаучных 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.

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).

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 [66; 106] 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

1) [66] Гончаренко С.І., Мальований Ю.І. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи//Рідна школа. - 1993. - № 4. - С.56; [106] Зорина Л. Единство естественнонаучной и гуманитарной культур в условиях дифференцированного обучения//Школа. - 1996. - № 6. - С.39.

сочетании с национальной историей и народными традициями, сохранении и обогащении культуры украинского народа, признании образования важным инструментом национального развития и гармонизации национальных отношений [79] 1) ".

Содержание образования в независимой Украине базируется на государственной идеологии, основу которой составляет украинская национальная идея. Поэтому стержнем национального образования признается украиноведство, культура народа. Каждый учебный предмет должен отражать определенные грани истории и жизни Украины как космогеосоциокультурного феномена [240; 330; 285] 2).

В современных условиях, когда происходят кардинальные социальные изменения в Украине, история дала украинцам шанс создать независимое государство. Для того, чтобы его использовать, мало декларировать, что в "единстве - сила народа". Необходимо направить разум, чувства, энергию, волю всего украинского народа на

1) [79] Державна національна програма "Освіта. Україна ХХІ століття. - К., 1994. - С.9.

2) [240] Погрібний А. То й мудрість би була своя. Проблеми національної освіти в Україні//Дніпро. - 1996. - № 1/2. - С.8-13; [330] Ферштейн В. Проблеми формування гармонійної особи і становлення сучасної національної школи//Воля і Батьківщина. - 1997. - № 1. - С.15-17; [185] Масляк П. Концептуальні роздуми про сучасну і майбутню освіту України//Розбудова держави. - 1997. - № 4. - С.14-15.

строительство независимой, самостоятельной Украины [314; 307] 1). 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 [79] 2)".

Данную стратегическую цель национального воспитания можно уточнить, как это делают авторы книги "Этнонациональное развитие Украины", применительно к современному этапу строительства независимой Украины. Они справедливо, на наш взгляд, отмечают, что целью национального воспитания является формирование в сознании нации, народа этнического, культурного, языкового единства, а

1) [314] Тараненко І.Т. Концепція багатокультурного виховання - новий напрям у розвитку національної освіти//Відродження. - 1995. - № 1. - С.5; [307] Ступарик Б.М. Про мету національного виховання в Україні//Педагогіка і психологія. - 1996. - № 2. - С.87, 91.

2) [79] Державна національна програма "Освіта. Україна ХХІ століття. - К., 1994. - С.9.

также своей национальной непотовримости [92] 1).

Фундаментом организации национального обучения и воспитания молодежи является украинознавство как методология овладения социальным опытом через призму украинской ментальности, этнопсихологии, этноистории [307] 2).

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 [102] 3). Принципиально новые возможности для усиления тенденции интернационализации образования открываются в связи с приня-

1) [92] Етно-національний розвиток України. - К., 1993. - С.670.

2) [307] Ступарик В.М. Про мету національного виховання в Україні//Педагогіка і психологія. - 1996. - № 2. - С.94.

3) [102] Згуровский М.З. Высшее образование Украины сегодня и завтра//Высшее образование: проблемы и перспективы развития. - К., 1995. - С.8.

тием 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. К примеру, в странах ЕЭС планируется увеличить в самое ближайшее время число студентов, обучающихся за рубежом до 10% [217] 1).

В процессе международного сотрудничества в области образования активно участвует и Украина. На начало 1995/96 учебного 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 (7 тыс. человек на основе международных договоров и 5 тыс. - по контрактам, подписанным учреждениями образования с физическими и юридическими лицами зарубежных стран) [86] 2). Практически все учебные заведения Украины, начиная от дошкольных учреждений и заканчивая высшими учебными заведениями, осуществляют международное сотрудничество с зарубеж-

1) [217] Образование в конце XX века (материалы "круглого стола")//Вопросы философии. - 1992. - N 9. - С.6.

2) [86] Доповідна записка про початок 1995/96 навчального року у навчально-виховних закладах України//Інформаційний збірник Міністерства освіти України. - К., 1995. - N 23. - С.4.

ными партнерами. Идет широкий обмен учениками школ по изучению иностранных языков, участию в международных олимпиадах, фестивалях, спортивных соревнованиях [67] 1).

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 около 80 вузов Украины с 618 зарубежными высшими учебными заведениями [196] 2)". 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 скоорди-

1) [67] Горобец Ю. Освіта в незалежній Україні та її майбутнє//Кур'єр ЮНЕСКО. - 1996. - Червень. - С.34.

2) [196] Міжнародні зв'язки вищої школи, стан та перспективи/Інтерв'ю з М.Згуровським//Міжнародна освіта.- 1996.- N 3.- С.3.

нированные исследования и разработки новых технологий в образовании, на предоставление права свободного передвижения учащимся и профессорско-преподавательскому составу.

Для совершенствования и координации управления международными связями при Минобразовании Украины созданы Координационный Совет, ряд комиссий по конкретным направлениям, а также Украинский международный центр "Образование" [196] 1).

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 обучаться заново новым знаниям особенно практическим навыкам, 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

1) [196] Міжнародні зв'язки вищої школи, стан та перспективи/Інтерв'ю з М.Згуровським//Міжнародна освіта.- 1996.- № 3.- С.3.

образования, создающая условия для быстрого освоения научно-технических достижений.

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 обучения на расстоянии" в Германии. Они организованы как заочные учебные заведения и широко используют в практике обучения 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.) [55] 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 в преддверии XXI в. проблему поиска 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,

1) [55] Георгиева Т.С. Образование как сфера культуры: пути обновления. – С.60.

внедрения технологий обучения, призванных научить 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 указывает 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 самостоятель-

ность, 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 [64] 1).

Как известно, постоянный упор на выявление и развитие индивидуальных способностей человека составляет основу западной 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

1) [64] Гончаренко С.І., Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання//Педагогіка і психологія. - 1995. - N 1. - С.69-70.

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, лицеи 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 [181] 1).

На вузовском уровне также существует элитарная группа учеб-

1) [181] Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. - М., 1983. - С.98-100.

ных заведений. Ее составляет небольшое количество привилегированных частных и государственных университетов. Из 3,3 тыс. вузов США высшее образование в истинном смысле слова дают только 100 элитарных вузов. В Англии – Оксфордский и Кембриджский университеты, во Франции – Политехническая школа, в Японии – университеты Токио и Киото. 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 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 [218] 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 постиндуст-

1) [Образование в современном мире: состояние и тенденции развития/Под ред. М.И. Кондакова. – С.113.

риальной 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 около 40 млн. персональных компьютеров. Кроме того, появились появились мультипроцессорные персональные компьютеры, выполняющие триллионы операций в секунду, интенсивно развивается периферийное оборудование: лазерные принтеры, сканирующие устройства для автоматического ввода символической и графической информации. Компьютерная промышленность приступает к выпуску ЭВМ с нано скоростями (т.е. 10^{12} в секунду), обсуждаются проекты, которые в ближайшее время позволят создавать устройства, работающие в фантовом диапазоне - 10^{15} в

секунду.

Исходя из этого, следует ожидать, что среди всех перестроенных процессов в области образования его информатизация уже в ближайшее десятилетие окажется ведущей и приоритетной.

Еще не так давно некоторые ученые не были уверены в том, что компьютер является позитивной образовательной силой, заслуживающей огромных затрат на техническое оборудование, программное обеспечение и переподготовку преподавателей. Но в течение 80-х и особенно 90-х годов важность ознакомления с компьютером и обучение основам пользоваться им, как необходимого компонента ориентированного на XXI столетие общего образования находит широкое применение. Так, на рабочем семинаре, проведенном в Нью-Дели в 1984 г., уже отмечалось: "Человек, вырастающий в завтрашнем мире, не знакомый с компьютером, не понимающий его, не умеющий пользоваться им, будет потерянным человеком, и страна, которая не готовит своих граждан так, чтобы они хорошо знали компьютер, его технологию и его применение, не будет способно сохранять свое место в индустриальной иерархии сообщества наций [376] 1)".

А в 1987 г. венгерский ученый Тибор Вамос однозначно писал о том, что "определенный базовый уровень компьютерной грамотности будет скоро требоваться от каждого гражданина, молодого или ста-

1) [376] CLASS, Computer Literacy and Studies in School. Report of the National Workshop on Computer Literacy Curriculum, 26-27 March 1984. New Delhi. NCERT, 1984. - P.VII.

рого, если он хочет заниматься своими повседневными делами без посторонней помощи и беспрепятственно. Пользование клавиатурой компьютера для коммуникации, отбора вопросов и информации будет так же необходимо, как и чтение, письмо или пользование телефонным диском и справочником сегодня [391] 1)".

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 прорабатывать 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 [251] 2).

Украина в последние годы стремится осуществлять информатизацию образования. В средней школе введен учебный курс по основам информатики и вычислительной технике и некоторые дисциплины изу-

1) [391] Vamos T. Education and Computers: the Human Priority//Prospects. Vol. XVII. - N 3. - UNESCO, 1987. - P.350.

2) [251] Ракитов А.М. Философия компьютерной революции. - М., 1991. - С.237.

чаются с помощью автоматизированных учебных курсов с использованием компьютеров. Компьютеры начинают применяться для аттестации знаний школьников, а также в технических 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. В этой связи приоритетное значение приобретает изучение опыта информатизации стран-лидеров этого процесса, а также учет позитивных и негативных тенденций для более оптимального "вращения" в глобальный процесс информатизации образования.

Подводя некоторые итоги, следует отметить, что происходящий сегодня в мире переход к постиндустриальной цивилизации, выдвинувший в центр истории задачу формирования целостной, органичной личности, освобожденной от тяжелых и рутинных видов труда и занятой различными формами творчества, личности нравственной и ответственной, обуславливает переход от принципов и идеалов классической парадигмы образования к принципам и идеалам неклассической, гуманистической, личностной ориентированной парадигмы обра-

зования, не знающей оппозиции "гуманитарное-техническое", обращенной к духовности человека, к развитию его творческих способностей.

Социокультурные факторы становящейся постиндустриальной цивилизации обуславливают переход от знаниевой к креативной гуманистической модели обучения, превращающей учащегося в активный субъект учебно-познавательной деятельности, прививающей ему навыки самостоятельной работы, стимулирующей его познавательные способности и интересы.

Реформирование образования в Украине направлено на достижение украинским образованием современного мирового уровня, возрождения его самобытного национального 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.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предпринятая в данном исследовании попытка анализа образования как феномена цивилизации, рассмотрения влияния конкретно-исторического типа цивилизации на состояние и развитие образования позволяет сделать определенные выводы.

1. Как 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 познавательную-функциональную нагрузку. Категория "общественно-экономическая формация" - это категория системно-структурного состояния общества, она подразумевает стадийность, 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.

Остановившись на соотношении категорий "цивилизация" и "культура", необходимо отметить тот факт, что эти категории связаны между собой сущностно. Культура представляет собой универ-

сальный 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 гуманистическо-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.

2. 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, формирование его субъектности 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.

3. 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.

4. 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, подчерпнутые из опыта. Оно развивается вне науки, которая, в свою очередь, не стремится оказывать сколько-нибудь значительного вли-

яния 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 превалируют предметы гуманитарного цикла, которым подчинено созерцательное изучение отдельных элементов арифметики, геометрии, астрономии.

Античную науку слабо коснулась тенденция дифференциации. Появившись в древности, она, не найдя необходимых стимулов 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 пере-

дачи 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 на почве античности. Авторитарная модель обучения оказалась превалирующей, что было обусловлено всесилием и беспредельным господством государства, а также спецификой античного мировоззрения, сформировавшегося 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.

5. В условиях средневековья образование насквозь 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 "квадрий") 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 упрощение 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, появлением бюргерства начинается 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 сверх-естественных сил. Аскетический идеал сменяется идеалом предприимчивого горожанина, пытающегося освободиться из-под мелочной опеки, действовать самостоятельно. С целью его реализации появляются бургерские 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.

6. В эпоху Возрождения начинают складываться условия для формирования 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. Ее техническую базу 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 нрав-

ственности, 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 секулятивные 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 теоретической 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 это же время 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, В.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.), утверждается индивидуальный подход к учащимся, а также доброжелательность во взаимоотношениях между учеником и учителем.

Однако гуманистические идеалы Возрождения оказались недоступными массовому образованию, по-прежнему строящемуся на основах

авторитарной педагогики.

7. Индустриальная цивилизация осуществила радикальные изменения в целях, содержании обучения. 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 высшие 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, Песталоцци, Дистервега и др., углубляющих разработку гуманистической модели обучения, все же развитие массового образования в рамках индустриального социума происходит под влиянием идей Гербарта, которые в своих сущностных чертах соответствуют индустриальной цивилизации, довольствующейся производством стандартизированных "винтиков" индустриальной системы.

8. В современных условиях образование переживает мировой 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.

9. 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 направ-

лений 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, обучения пенсионеров и неработающих членов семьи.

Технологический переворот, вызванный переходным периодом к постиндустриальной цивилизации, охватывая сферу образования, коренным образом преобразует всю совокупность технических средств

обучения. Учитывая это, необходимо осуществлять информатизацию образования Украины, активно внедрять в учебный процесс компьютеры, учебное телевидение, видеотехнику, средства мультимедиа, новейшее лабораторное оборудование.

Все эти изменения будут способствовать, по нашему мнению, формированию образования Украины, адекватному потребностям становящейся постиндустриальной цивилизации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексюк А.Н. Общие методы обучения в школе. - Киев: Вища школа, 1973. - 128 с.
2. Амелина Е. Понятие "цивилизация" вчера и сегодня//Общественные науки и современность. - 1992. - N 2. - С.94-102.
3. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія. - Київ: Генеза, 1996. - 368 с.
4. Антология педагогической мысли Украинской ССР/Отв. ред. М.В.Фоменко. - М.: Педагогика, 1988. - 640 с.
5. Апулей. Флориды//Апология или речь в защиту самого себя от обвинения в магии. - М.: Наука, 1993. С.317-356.
6. Аристотель. Метафизика//Сочинения в 4-х т. Т.1/Отв. ред. В.Ф.Асмус. - Москва: Мысль, 1975. - С.63-367.
7. Аристотель. Политика. - М.: Сабашниковы, 1911. - 465 с.
8. Аршинов В., Свироский Я.Философия самоорганизации. Новые горизонты//Общественные науки и современность. - 1993. - N 3. - С.59-71.
9. Асмус В.Ф. Античная философия. - М.: Высшая школа, 1976. - 543 с.
10. Астахова В.И. Приватное образование в Украине в середине 90-х годов//Панна. - 1996. - N 4. - С.13.
11. Астахова В.И.Свобода выбора и конкурентность//Вестник высшей школы. - 1992. - N 1. - С.13-14.
12. Астахова В.И., Климова Г.П. Глобальные проблемы образования и особенности их проявления в Украине. - Харьков: Харьковский гуманитарный институт "Народная украинская академия", 1995. - 66 с.

13. Афонин А. Геноцид інтелекту: В умовах закритої інформації про спрважний стан освіти в Україні//Україна. - 1994. - N 9. - С.10-13.
14. Бабанский Ю.К. Методы стимулирования учебной деятельности школьников//Советская педагогика. - 1980. - N 3. - С.99-106.
15. Бабич А.М., Егоров В.В. Экономика и финансирование социально-культурной сферы. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. - 242 с.
16. Вакиров В.С. Социальное познание на пороге постиндустриального мира//Общественные науки и современность. - 1993. - N 1. - С.68-77.
17. Вайнхауэр Х., Шмакке Э. Мир в 2000 году. - М.: Прогресс, 1973. - 240 с.
18. Варг М.А. Цивилизованный подход к истории: дань конъюнктуре или требование науки//Цивилизации. Т.2/Отв. ред. М.А.Варг. - М.: Наука, 1993. - С.8-17.
19. Барулин В.С. Социально-философская антропология. - М.: Онега, 1994. - 255 с.
20. Васанец В.Л., Гуренко М.М. Современная наука и проблемы совершенствования высшего технического образования//Социологические проблемы науки. Сб. статей/Под ред. В.Ж.Келле, С.Р. Микулинского. - М.: Наука. 1974. - С.293-315.
21. Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. - М.: Наука, 1989. - 270 с.
22. Ватурина Г.И., Вайер У. Цели и критерии эффективности обучения //Советская педагогика. - 1975. - N 4. - С.41-49.

23. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. - М.: Худож. лит. 1975. - 502 с.
24. Вачинський П.П. Пошуки шляхів утілення концепції гуманітаризації освіти//Педагогіка і психологія. - 1996. - N 4.
25. Беккер Г., Восков А. Современная социологическая теория в ее преемственности и развитии. - М.: Изд-во иностр.лит. 1961. - 895 с.
26. Венедиктов Н.А., Мишин В.И. О понятии "цивилизация"//Традиции и инновации в духовной жизни общества. - М.: АН СССР, 1986. - С.35-41.
27. Вернал Дж. Наука в истории общества. - М.: Изд. иностр. лит., 1956. - 735 с.
28. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 190 с.
29. Бессонов Б.Н. Цивилизация и философия: необходимость новых ценностей//Философские перспективы человечества. - М.: Луч, 1993.
30. Вичко І. Українська ментальність і проблеми гуманітаризації національної вищої освіти//Розбудова держави. - 1993. - N 3. - С.58-63.
31. Богат Е.М. Избранное. - М.: Моск. рабочий, 1985. - 463 с.
32. Боголюбова Е.В. Культура и общество. - М.: Изд-во МГУ, 1978. - 232 с.
33. Боголюбова Е.В. Культура и цивилизация//Исторический материализм и актуальные проблемы современности. - М.: Изд. МГУ, 1980. - С.187-215.

34. Бокль Г. История цивилизации в Англии. - СПб., 1895. - 196 с.
35. Брагина Л.М. Итальянский гуманизм. - М.: Высшая школа, 1977. - 154 с.
36. Бреев С.И. История педагогики. Ч. I. - Саранск: Изд-во Морд. ун-та. 1994. - 87 с.
37. Бромлей Ю.В. К вопросу о соотношении понятий "формация", "цивилизация", "культура"//Цивилизация и исторический процесс /Под ред. Л.И.Новиковой. - М., 1983. - С.3-6.
38. Бруно Джорджано. Изгнание торжествующего зверя. - СПб., 1914. - 224 с.
39. Буркхард Я. Культура Возрождения Италии. Опыт исследования. - М.: Юристъ, 1996. - 590 с.
40. Вебер А. К вопросу о социологии государства и культуры//Культурология. XX век. Антология. - М.: Юрист, 1995. - С.497-539.
41. Вейш Л.Я. Религия и церковь в Англии. - М.: Наука, 1976. - 183 с.
42. Великович Л.Н. Религия и церковь в США. М.: Наука, 1978. - 143 с.
43. Величие здравого смысла: Человек эпохи Просвещения. Сост. С.Я.Корп. - М.: Просвещение, 1992. - 287 с.
44. Верзилин Н.М. Общая методика преподавания биологии. - М.: Просвещение, 1976. - 384 с.
45. Виргинский В.С., Хотеевков В.Ф. Очерки истории науки и техники с древних времен до середины XV в. - М.: Просвещение, 1993. - 289 с.

46. Востриков П. Общественное развитие: пять формаций или две ветви? //Мировая экономика и международные отношения. - 1991. - N 12. - С.39-50.
47. Вульфсон В.Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели//Педагогика. - 1994. - N 2. - С.105-112.
48. Выпускник 80-х: Социологический очерк/Под ред. Лисовского В.Т., Штарке У. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. - 208 с.
49. Высшая школа: испытание рынком. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. - 159 с.
50. Гаврилишин В.Д. Дороговкази в майбутно: До ефективніших суспільств: Доповідь Римському клубові: Пер. з англ. - К.: Наук. думка, 1990. - 205 с.
51. Галаган А. Высшая школа в поисках новых путей//Свободная мысль. - 1992. - N 5. - С.91-100.
52. Гальчиновский А.С. Становлення суспільства постформаційної цивілізації. - Київ: Вища школа, 1993. - 105 с.
53. Гвиччардини Ф. Сочинения. - М.: Academia, 1934. - 547 с.
54. Гегель. Сочинения. Т.8. - М.-Л.: Госиздат, 1935. - 470 с.
55. Георгиева Т.С. Образование как сфера культуры: пути обновления /Междун. центр систем образования. - М., 1992. - 68 с.
56. Герчикова В.В. Современное высшее образование: функции, реализация, перспективы. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1988. - 163 с.
57. Гмао Ф. История цивилизации в Европе. - СПб, 1860. - 379 с.
58. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. - М.: Учпедгиз, 1957. - 152 с.

59. Головченко В.І. Україні - національну систему освіти//Рідна школа. - 1993. - N 8. - С.63-65.
60. Гольдберг Н.М. Свободомыслие и атеизм США (XVIII-XIX вв.). - М.: Наука, 1965. - 298 с.
61. Гомаюнов С. От истории синергетики к синергетике истории //Общественные науки и современность. - 1994. - N 2. - С.99-106.
62. Гондюл В.П. Вища школа України на порозі XXI століття//Рідна школа. - 1993. - N 5.
63. Гончаренко С.І. І все-таки гуманітаризація//Педагогіка і психологія. - 1995. - N 1. - С.3-7.
64. Гончаренко С.І., Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання//Педагогіка і психологія. - 1995. - N 1. - С.63-71.
65. Гончаренко С.І., Малеванний Ю.І. Проблеми гуманітаризації української школи//Язык и литература в школе. - 1995. - N 1/2. - С.4-7.
66. Гончаренко С.І., Мальований Ю.І. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи//Рідна школа. - 1993. - N 4. - С.51-56.
67. Горобець Ю. Освіта в незалежній Україні та її майбутнє//Кур'єр ЮНЕСКО. - 1996. - Червень. - С.34.
68. Городяненко В.Г. Проблеми соціального планування на Україні в 60-80-е рр. - Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 1992. - 104 с.
69. Горфункель А.Х. Философия эпохи Возрождения. - М.: Высшая школа, 1980. - 368 с.

70. Гудожник Г.С. Материальные основы многообразия цивилизаций//Вопросы философии. - 1988. - N 4. - С.45-56.
71. Гудожник Г.С. Цивилизация: развитие и современность//Вопросы философии. - 1986. - N 3. - С.33-44.
72. Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи средневековья и начала Нового времени. Об. науч. тр./Под ред. К.И.Салимовой. - М.: АПН СССР, 1990. - 200 с.
73. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. - М.: Искусство, 1984. - 350 с.
74. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. 4-е изд. - СПб, 1889. - 557 с.
75. Данилов М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики//Проблемы социалистической педагогики. - М.: Просвещение, 1973. - С.53-75.
76. Данилов М.А. Ленинская теория познания и процесс обучения //Советская педагогика. - 1968. - N 1. -С.18-26.
77. Данилова И.Е. Пространственный образ палатцо во Флорентийском искусстве Кватроченто//Одиссей: человек в истории. Картина мира в народном и ученом сознании. - М.: Наука, 1994. - С.117-140.
78. Делокаров К.Х. Философия и кризис "экономического" человека //Философские перспективы человечества. - М.: Луч, 1993. - С.8-19.
79. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. - К.: Райдуга, 1994. - 61 с.
80. Деятельность: теории, методология, проблемы. Сборник/Сост. И.Т.Касавин. - М.: Политиздат, 1990. - 365 с.

31. Дилигенский Г.Г. Конец истории или смена цивилизации?//Вопросы философии. - 1991. - N 3. - 29-42.
32. Дистервег Адольф. Избранные педагогические сочинения. Вып.2. - СПб., 1907. - 248 с.
33. Дмитриев М.В. Некоторые аспекты изучения истории цивилизации в современной французской историографии//Цивилизации. Вып.1. /Отв. ред. М.А.Барг. - М.: Наука, 1992. - С.187-206.
34. Дмитриенко В.А., Лурья Н.А. Образование как социальный институт. - Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. - 182 с.
35. Долженко О.В. Очерки по философии образования. - М.: В. и., 1995. - 240 с.
36. Доповідна записка про початок 1995/96 навчального року у навчально-виховних закладах України//Інформаційний збірник Міністерства освіти України. - Київ: Освіта, 1995. - N 23.
37. Драч Г.В. Проблема человека в раннегреческой философии. - Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1987. - 174 с.
38. Духовное производство: социально-философский аспект проблемы духовной деятельности/В.И.Толстых, Н.Н.Коалова, В.М.Межуев и др. - М.: Наука, 1981. - 352 с.
39. Дьюи Дж. Школа и ребенок. - М.-Пг., 1923. - 204 с.
40. Дьяченко Н.В. Отрицание и преемственность в развитии культуры. - Х.: Основа, 1992. - 169 с.
41. Егоров В.С. Философский реализм. - М.: Наука, 1994. - 288 с.
42. Етно-національний розвиток України. - К.: Наукова думка, 1993. - 715 с.

9. Елманова В.К. Высшее образование за рубежом. - Л.: ЛГУ, 1989. - 49 с.
10. Ерасов В.С. Культура, религия и цивилизация на Востоке. - М.: Наука, 1990. - 207 с.
11. Еремин С.Н. Наука и образование в структуре НТР. - Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1986. - 167 с.
12. Еремин С.Н. Межкультурные взаимодействия в историческом процессе. - Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. - 171 с.
13. Жоль К.К., Мережинская Е.Ю. Наука. Религия. Общество. - К.: Политиздат Украины, 1986. - 159 с.
14. Жураковский А.В. Очерки по истории античной педагогики. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. - 510 с.
15. Заволока Н.Г. Методологические и логикогносеологические основы учебно-познавательного процесса. - Киев: Вища школа, 1986. - 227 с.
16. Закон України "Про освіту" // Освіта. - 1996. - 21 серпня.
17. Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль /Под ред. К.И.Салимовой. - М.: АПН СССР. Вып.1. Ч.1 - 1989. - 138 с.; Ч.2 - 1990. - 144 с.
18. Згуровский М.З. Высшее образование Украины сегодня и завтра //Высшее образование: проблемы и перспективы развития (Вторые Академические чтения). Киев, 1995. - С.6-10.
19. Зелінський М.Ю. Людина майбутнього: прогнози і пророцтва. - К.: Знання, 1990. - 48 с.
20. Зельманов А.В. Актуальные проблемы образования на современном этапе развития общества //Философские науки. - 1987. - N 5. - С.35-47.

105. Золотарев С.А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. СПб., 1910. - 261 с.
106. Зорина Л. Единство естественно-научной и гуманитарной культур в условиях дифференцированного обучения//Школа. - 1996. - N 6. - С.38-32.
107. Зотов А.Ф. Университет как домен культуры//Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. - 1996. - N 2. - С.68-71.
108. Зявжун І.А. Гуманістична освіта порятуює Україну//Україна. - 1996. - N 3-4. - С.22-23.
109. Илюшечкин В.П. Цивилизации и общественные формации//Цивилизация и исторический процесс/Под ред. Л.И.Новиковой. - М.: Наука, 1983. - С.7-15.
110. Илюшечкин В.П. Эксплуатация и ответственность в сословно-классовых обществах (опыт системно-структурного исследования). - М.: Наука, 1990. - 435 с.
111. Ильенков Э.В. Философия и культура. - М.: Политиздат, 1991. - 462 с.
112. Ильин В.В., Калинин А.Т. Природа науки: Гносеологический анализ. - М.: Высшая школа, 1985. - 230 с.
113. Интеграция современного научного знания: методологический анализ/Н.Т.Костюк и др. - Киев: Вища школа, 1984. - 184 с.
114. История средних веков//Врагина Л.М. и др. Т.2. - М.: Высшая школа, 1991. - 399 с.
115. Казначеев В.П., Спирин Е.А. Космопланетарный феномен человека. - Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. - 302 с.

116. Какабадзе З.М. Культура и цивилизация//Культура в свете философии. - Тбилиси, 1979. - 178 с.
117. Кант И. Сочинения в 8-ти т. Т.4. Ч.1. - М.: Мысль, 1965. - 544 с.
118. Кантор К.М. Четвертый виток истории//Вопросы философии. - 1996. - N 8. - С.19-41.
119. Каратаев В.П. Единство, интеграция, синтез научного знания. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. - 143 с.
120. Категории исторического материализма и их методологическая функция/Отв. ред. В.И.Куценко. - К.: Наукова думка. - 327 с.
121. Каган М.С. Философия культуры. - С-Пг.: ТОО ТК "Петрополис", 1996. - 414 с.
122. Келле В.Ж. Соотношение формационного и цивилизационного подхода к анализу исторического процесса//Цивилизации. Т.2/Отв. ред. М.А.Барг. - М.: Наука, 1993. - С.26-33.
123. Келле В.Ж., Ковальзон М.Я. Теория и история. - М.: Политиздат, 1981. - 290 с.
124. Кенкманн П.О. Роль системы образования в жизненном самоопределении молодежи в условиях развитого социализма: Автореф. дис.д-ра филос. наук. 09.00.02/Академия нар. х-ва при Совете Министров СССР. - М., 1985. - 50 с.
125. Кизима В.В. Культурно-исторический процесс и проблема рациональности. - Киев: Наукова думка, 1985. - 214 с.
126. Кириллин В.А. Страницы истории, науки и техники. - М.: Наука, 1989. - 493 с.

127. Кириченко Н.Г. Социалистическое общество на этапе перестройки: теоретические вопросы формирования социалистической цивилизации. - Киев: Вища школа, 1989. - 227 с.
128. Кирсанов В.С. Научная революция XVII в. - М.: Наука, 1987. - 341 с.
129. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании//Педагогика. - 1996. - N 2. - С.17-20.
130. Клементьев Е.Д. Научно-технический прогресс и проблемы образования. - М.: ИНИОН, 1984. - 58 с.
131. Клімова Г.П. Освіта як вид діяльності//Пробл. освіти. - 1995. - N 3. - С.3-8.
132. Клягин Н.В. От доистории к истории: палеосоциология и социальная философия. - М.: Наука, 1992. - 191 с.
133. Князева Е., Курдюмов С. Синергетика: начала нелинейного мышления //Общественные науки и современность. - 1993. - N 2. - С.38-51.
134. Кобищанов Ю.М. О великих и малых цивилизациях//Цивилизация и исторический процесс/Под ред. Л.И.Новиковой. - М.: Наука, 1983. - С.59-71.
135. Ковалев А.М. Еще раз о формационном и цивилизационном подходах//Общественные науки и современность. - 1996. - N 1. - С.30-42.
136. Коган Л.Н. Образование как общественная потребность//Проблемы социологического изучения потребностей в образовании/Под ред. Ю.Н.Козырева. - М.: Наука, 1981. - С.10-19.

137. Коган Л.Н. На пути к всеобщему полному среднему образованию. - М.: Знание, 1973. - 64 с.
138. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1939. Т.1 - 320 с. Т.2 - 278 с.
139. Коммерческая и некоммерческая деятельность в социальной сфере/И.М.Шейман, Л.И.Якобсон, Л.С.Демидова и др. - М.: Наука, 1995. - 156 с.
140. Компьютерная революция и информатизация общества/Отв. ред. А.И.Ракитов. - М.: В.И., 1990. - 301 с.
141. Кон И.С. Открытие "Я". - М.: Политиздат, 1978. - 367 с.
142. Кооп А.В. Образование при социализме как социальная система. Дис. докт. филос. наук в форме научного доклада. 09.00.02. Ин-т м-л при ЦК КПСС. - М., 1985. - 65 с.
143. Коперник Н. О вращении небесных сфер. - М.: Наука, 1964. - 653 с.
144. Корелин М.С. Очерки итальянского Возрождения. - М., 1899. - 253 с.
145. Корнетов Г.В. К вопросу о парадигме гуманистической педагогики//Свободное воспитание. Вып.2. - М.: Педагогика, 1993. - С.21-39.
146. Косарева Л.М. Социокультурный генезис науки нового времени. - М.: Наука, 1989. - 155 с.
147. Космопланетарный феномен человека (современные исследования). - М.: РАН, 1996. - 87 с.
148. Красильщиков В. Ориентиры грядущего? Постиндустриальное общество и парадоксы истории//Общественные науки и современность. - 1993. - N 2. - С.165-275.

149. Красновский Э.А., Курдюмова И.М. О соотношении целей обучения и требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся//Новые исследования в педагогических науках. - N 1/41. - М.: Педагогика, 1983. - С.30-33.
150. Кривуля А.М. Диалектика общественных отношений и человеческой деятельности. - Х.: Вища шк. Иад-во при ХГУ, 1988. - 161 с.
151. Кудряшев А.Ф. Единство наук: основания и перспективы. - Свердловск: Иад-во Урал. ун-та, 1988. - 162 с.
152. Кузнецов В.Г. Идеи и образы Возрождения. - М.: Наука, 1979. - 280 с.
153. Кузьмин М.Н. Переход от традиционного общества к гражданскому: изменение человека//Вопросы философии. - 1997. - N 2. - С.57-70.
154. Культура, культурология и образование (матер. "круглого стола")//Вопросы философии. - 1997. - N 2. - С.3-56.
155. Культурное наследие народов Востока и современная идеологическая борьба/Отв. ред. А.Д.Литман, В.М.Солнцев. - М.: Наука, 1987. - 271 с.
156. Культура, история, современность. "Круглый стол"//Вопросы философии. - 1977. - N 11. - С.126-144.
157. Культура и цивилизация/Под ред. Н.С.Савкина. - Саранск, 1989. - 174 с.
158. Куманецкий К. История культуры древней Греции и Рима. - М.: Наука, 1990. - 180 с.
159. Кумбе Ф.Г. Кризис образования: системный анализ. - М.: Прогресс, 1970. - 261 с.

160. Лагарев В.В. Становления философского сознания нового времени. - М.: Наука, 1987. - 135 с.
161. 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.: Наука, 1991. - С.25-47.
162. Лебедев О.Е. Реализация целей общего образования в вечерней школе // Взаимосвязь целей обучения и мотивов учения. - М.: Педагогика, 1980. - С.75-92.
163. Леонардо да Винчи. Избранные естественнонаучные произведения. - М.: Наука, 1955. - 1207 с.
164. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1985. - 185 с.
165. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. - М.: "Знание", 1978. - 47 с.
166. Лесохина Л.Н. Образование в структуре человеческой деятельности // Вопросы философии. - 1984. - N 12. - С.3-13.
167. Лісовий В.С. "Культура" та "Цивілізація" // Філософська і соціологічна думка. - 1993. - N 1. - С.19-44.
168. Листвина Н.М., Барышков В.П. Социалистическая цивилизация - становление высшего типа целостности // Социальная форма движения: проблемы целостности. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. - С.109-118.
169. Лордкипанидзе Д.О. Принципы, организация и методы обучения. - М.: Учпедгиз, 1957. - 172 с.

170. Лосев А.Ф. История античной философии. - М.: Мысль, 1989. - 204 с.
171. Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. - М.: Мысль, 1982. - 624 с.
172. Лосева И.Н. Проблемы генезиса науки. - Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1979. - 112 с.
173. Лукашевич Н.П. Социология воспитания. - Киев: МАУП, 1996. - 220 с.
174. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования. - Киев: МАУП, 1997. - 222 с.
175. Лукашевич Н.П., Туленков Н.В. Введение в социологию. - Киев: МАУП, 1996. - 180 с.
176. Лурье С.Я. Демокрит. Тексты, перевод, исследования. - М.: Наука, 1970. - 664 с.
177. Лушников А.М. История педагогики. - Екатеринбург, 1995. - 367 с.
178. Майгель И.А. Цивилизация и техника. - М.: Знание, 1978. - 32 с.
179. Макаров М.Г. Категория "цель" в марксистской философии и критика теологии. - Л.: Наука, 1977. - 188 с.
180. Маковский Н.А. Взаимодействие наук: философско-методологические проблемы. - Харьков: Вища школа, Изд-во при Харьк. гос. ун-те, 1988. - 127 с.
181. Малькова Э.А. Школа и педагогика за рубежом. - М.: Просвещение, 1983. - 191 с.
182. Мамедов В.М. Образование как вид деятельности. Автореф. дис. канд. филос. наук. 09.00.03/Моск. гос. ун-т. - М., 1991. - 20 с.

183. Марахов В.Г. Стратегия обновления. Новый социальный механизм. - М., 1990. - 394 с.
184. Маркова Л.А. Конец века - конец науки? - М.: Наука, 1992. - 134 с.
185. Масляк П. Концептуальні роздуми про сучасну і майбутню освіту України//Розбудова держави. - 1997. - N 4. - С.13-15.
186. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - 367 с.
187. Медведев В. На пороге XXI в. исторический поворот в развитии цивилизации//Коммунист. - 1991. - N 6. - С.16-23.
188. Медведицков А.П. История образования. Ч.1. - Омск, 1995. - 108 с.
189. Медведков А.П. Краткая история педагогики в культурно-историческом освещении. - СПб., 1914. - 328 с.
190. Медынский Е.Н. Братские школы Украины и Белоруссии в XVI-XVIII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией. - М., Изд-во АПН РСФСР, 1954. - 172 с.
191. Медынский Е.Н. История педагогики. - М.: Учпедгиз, 1947. - 580 с.
192. Межуев В.И. Культура и история. - М.: Политиздат, 1979. - 199 с.
193. Мезенцева А.П. На пути к единению человечества//Философские перспективы человечества. - М.: Луч, 1993. - С.22-31.
194. Методологические проблемы системного изучения деревни/Отв. ред. Т.И.Заславская, Р.В.Рывкина. - Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1970. - 271 с.

195. Механика и цивилизация XVII-XIX вв./Под ред. А.Г.Григорьяна, В.Г.Кузнецова. - М.: Наука, 1979. - 527 с.
196. Міжнародні зв'язки вищої школи: стан та перспективи//Інт. з М.Згуровським//Міжнародна освіта. - 1996. - N 3. - С.3-6.
197. Мигولاتьев А.А. Альтернативы века: что впереди? - М.: Луч, 1992. - 269 с.
198. Микитаев В. Давньоукраїнські студенти і професори. - К.: АБ-рис, 1994. - 288 с.
199. Милославский Г.В. Интеграционные процессы в мусульманском мире. - М.: Наука, 1991. - 189 с.
200. Митуров В.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI-XVII вв. - Киев: Изд-во "Радянська школа", 1968. - 212 с.
201. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя /Под ред. Ю.Н.Кулюшкина. Г.С.Сухобоской. - М.: Педагогика, 1981. - 185 с.
202. Моисеев Н.Н. Наука и образование - высшие приоритеты для страны//Россия и современный мир. - М.: РАН, 1996, 1(10). - С.32-37.
203. Моисеев Н.Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы: эколого-политологический анализ//Вопросы философии. - 1995. - N 1. - С.3-30.
204. Монро П. История педагогики. Ч.1. Древность и средние века. - М., Пг.: Мир, 1923. - 286 с.
205. Мчедлов М.П. Социализм - становление нового типа цивилизации. - М.: Политиздат, 1980. - 263 с.

206. Мэмфорд Л. Техника и природа человека//Новая технократическая волна на Западе/Отв. ред. П.С.Гуревич. - М., 1986. - С.225-246.
207. Назаретян А., Ильина П. Катастрофы и нравственность//Общественные науки и современность. - 1992. - N 1. - С.90-103.
208. Науки в их взаимосвязи: История. Теория. Практика/Под ред. В.М. Кедрова, А.П.Огурцова и др. - М.: Наука, 1988. - 285 с.
209. Ничик В.И. Из истории отечественной философии конца XVII - нач. XVIII в. - Киев: Наукова думка, 1978. - 310 с.
210. Новикова Л.И. Понятие цивилизации и его познавательные функции//Философия и культура (XVII Всемирный философский конгресс). Отв. ред. В.В.Мшвениерадзе. - М.: Наука, 1978. - С.174-195.
211. Новикова Л.И. Цивилизация и культура в историческом процессе //Вопросы философии. - 1982. - N 10. - С.20-37.
212. Новикова Л.И. Цивилизация как идея и как объяснительный принцип исторического процесса//Цивилизации/Отв. ред. Варг М.А. Т.1. - М.: Наука, 1992. - С.20-37.
213. Новикова Л.И. Цивилизация перед выбором//Философские науки. - 1990. - N 7. - С.9-25.
214. Ноговицын О.М. Ступени свободы. Логико-исторический анализ категории свободы. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. - 188 с.
215. Нуреев Р.М. Политическая экономия. Докапиталистические способы производства. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 95 с.
216. Нэбитт Дж, Эбурин П. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции. Год 2000. Десять новых направлений на 90-е годы. - М.: Республика, 1992. - 414 с.

217. Образование в конце XX века (Материалы "круглого стола")
//Вопросы философии. - 1992. - N 9. - С.3-15.
218. Образование в современном мире: состояние и тенденции развития /Под ред. М.И.Кондакова. - М.: Педагогика, 1986. - 245 с.
219. Образование в Украине//Персонал. - 1996. - N 2. - С.65-72.
220. Образование в условиях перехода к регулируемой рыночной экономике/Редкол.: В.М.Зуев (отв.ред.) и др. - М.: НИИВО, 1991. - 137 с.
221. Образование и культура: история и современность/Под ред. Ю.В.Петрова, Е.С.Ляхович. - Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1989. - 238 с.
222. Общественные отношения (социально-философский анализ)
/В.И.Куценко, И.В.Бойченко, Ю.Ф.Прилюк и др. - Киев: Наукова думка, 1991. - 288 с.
223. Основные тенденции и проблемы философии XX в./Под ред. Ю.В.Крянева, М.А.Кузнецова. - М.: Изд-во МАИ, 1991. - 41 с.
224. О соотношении понятий "цивилизация" и "культура" в свете марксистско-ленинского учения об общественно-экономической формации ("круглый стол")//Новая и новейшая история. - 1983. - N 4. - С.68-89.
225. Очерки истории школы и педагогики за рубежом/Под ред. К.И.Салимовой. Ч. II. - М.: ИНИОН, 1989. - 284 с.
226. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (конец XIX - нач. XX в.)/Отв. ред. Э.Д.Днепров. - М.: Педагогика, 1991. - 448 с.

227. Панов В.Д. Образование, личность, общество: опыт социологического комплексного исследования. - Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1979. - 189 с.
228. Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем//Культура, образование, развитие индивида (отв. ред. Михайлов Ф.Т.). - М.: АН СССР, 1990. - С.25-36.
229. Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных программ//Философия образования для XXI века/Ред. сост.: Пахомов Н.Н., Тунталов Ю.Г. Исслед. центр по пробл. управл. качеством подготовки специалистов. - М., 1992. - С.19-31.
230. Перспективы развития системы непрерывного образования/Под ред. В.С.Гершунокого. - М.: Педагогика, 1990. - 224 с.
231. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т./Под ред. М.Ф.Шабаевой. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, Т.1. 1961. - 720 с.; Т.2. 1963. - 563 с.; Т.3. 1965. - 602 с.
232. Петрарка Ф. Эстетические фрагменты. - М.: Искусство, 1982. - 367 с.
233. Печчеи А. Человеческие качества. - М.: Прогресс, 1985. - 312 с.
234. Пико делла Мирандола. Речь о достоинстве человека//История эстетики в 2-х т. Т.1. - М.: Искусство, 1992. - С.485-510.
235. Платон. Менон//Собрание сочинений в 4 т. Т.1/Общ. ред. А.Д.Лосева. - М.: Мысль, 1994. - С.575-613.
236. Платон. Государство//Собрание сочинений в 4 т. Т.3. - М.: Мысль, 1994. - С.79-420.

237. Платон. Законы//Собрание сочинений в 4 т. Т.4. - М.: Мысль, 1994. - С.71-437.
238. Плутарх. Ликург//Избранные жизнеописания в 2 т. Т.1. - М.: Правда, 1990. - С.91-124.
239. Погребняк В.П., Ятченко А.Д. Нова парадигма: реалії і проблеми//Рідна школа. - 1994. - N 12. - С.2-7.
240. Погрібний А. То й мудрість би була своя. Проблеми національної освіти в Україні//Дніпро. - 1996. - N 1/2. - С.7-13.
241. Полетаев А. А есть ли смысл в цивилизационном подходе?//Мировая экономика и международные отношения. - 1991. - N 6. - С.18-29.
242. Полищук М.Л. В предверии натиска "третьей волны": контуры планетарной цивилизации в общественно-политической мысли Запада. - М.: Наука, 1989. - 159 с.
243. Попов В.Д. Образование, личность, общество: опыт социологического комплексного исследования. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1979. - 152 с.
244. Постников В.А. Франческо Гвиччардини о религии и церкви //Средневековый город. Вып. 9. - Саратов.: Изд-во Саратов. ун-та, 1989. - С.97-107.
245. Приходько Д.Н. Образование и преодоление остаточных явлений отчужденности личности. Автореф. дис. д-ра филос. наук. 09.00.03. - Новосибирск, 1981. - 43 с.
246. Проблема человека в истории науки и философии. Сб. науч. тр. /Редкол.: В.И.Стрельченко (отв.ред.) и др. - Л.: ЛГПИ, 1990. - 165 с.

247. Проблемы зарубежной высшей школы. Вып.2. Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах. (А.И.Галаган и др). - М.: НИИВШ, 1988. - 97 с.
248. Прогностическая концепция целей и содержания образования /Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева). - М.: Наука, 1994. - 131 с.
249. Прохоров А., Рузин В.О. О глубинной концепции образования //Вестник высшей школы. - 1990. - N 5. - С.38-46.
250. Прудка Н. В реформировании системы образования Украина делает первые шаги//Финан. Украины. - 1996. - 11 июня. - N 23. - С.17, 29.
251. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. - М.: Политиздат, 1991. - 286 с.
252. Реальный социализм: становление нового типа цивилизации. Отв. рук. Пазенок В.С. - Киев: Политиздат Украины, 1987. - 286 с.
253. Ревякина Н.В. Физическое воспитание в итальянской гуманистической педагогике Возрождения//Средневековый город/Отв. ред. С.М.Стам. Вып.8. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. - С.66-73.
254. Ревякина Н.В. У истоков гуманистической педагогики итальянского Возрождения//Средневековый город. Минвуз. науч. сб. Отв. ред. Стам С.М. Вып.9. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1989. - С.63-72.

255. Ревякина Н.В. Учение о человеке итальянского гуманиста Джанеццо Манетти // Из истории культуры средних веков и Возрождения. Сб. науч. тр. / Отв. ред. В.А.Карпушин. - М.: Наука, 1976. - С.245-275.
256. Ревякина Н.В. Франческо Петрарка и гуманистическая педагогика // Возрождение: культура, образование, общественная мысль. Сб. науч. трудов / Отв. ред. Н.В.Ревякина. - Иваново: Иван. гос. ун-т, 1985. - С.8-20.
257. Рейснер Л.И. Цивилизация и способ общения. - М.: Наука, 1993. - 308 с.
258. Рикёр П. Человек как предмет философии // Вопросы философии. - 1989. - N 2. - С.41-50.
259. Рожанский И.Д. Античная наука. - М.: Наука, 1980. - 199 с.
260. Рожанский И.Д. История естествознания в эпоху эллинизма и Римской империи. - М.: Наука, 1988. - 448 с.
261. Рожина Л.Н. Актуальные проблемы дифференцированного обучения. - Минск: Навука і техника, 1992. - 192 с.
262. Рожко К.Г. Принцип деятельности. - Томск: Изд-во Томского ун-та, 1983. - 211 с.
263. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні / М.Д. Ярмаченко (відп. редактор) та ін. - К.: Рад. шк., 1991. - 384 с.
264. Розвиток народної освіти і педагогічної науки на Харківщині / Свдокімова В.І., Сльнікова Т.В., Корнілов В.В. та ін. - Харків: Харк. пед. ін-т ім. Г.С.Сковороди, 1992. - 334 с.
265. Розенталь Э.М. Эта вечная тема. - М.: Новости, 1990. - 379 с.

266. Розов М.А., Степен В.С. Философия науки и техники. - М.: Фирма Гардарика, 1996. - 400 с.
267. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специальности, 1998. - 194 с.
268. Розов Н.С. Ценности и образование /веки истории европейской мысли//Alma Mater. - 1991. - N 12. - С.36-48.
269. Розова С.С. Классификационная проблема в современной науке. - Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1986. - 224 с.
270. Розенберг Ц.Р. Научно-техническая революция и интеллигенция. - Алма-Ата: Казахстан, 1979. - 147 с.
271. Роттердамский Э. Похвала глупости. - М.: Гослитиздат, 1960. - 167 с.
272. Рычков А.К. Социально-философские проблемы образования. - М.: Наука, 1982. - 127 с.
273. Сафонов Ю.И. Роль, место высшего образования в духовной культуре развитого социалистического общества. - Томск: Изд-во Томского ун-та, 1979. - 155 с.
274. Свадковский И.ф. Хрестоматия по истории педагогики. - М.: Учпедгиз, Т.1, 1938. - 438 с.; Т.2, 1939. - 442 с.
275. Семенов В.С. Интернационализм и общественный прогресс: Опыт ист.-социол. исследования. - М.: Мысль, 1978. - 428 с.
276. Семехина Н.А. Управление школьной системой США на уровне штата//Проблемы обучения и воспитания в зарубежных странах. - М.: Педагогика, 1972.

277. Сенько Ю.В. Учебно-познавательная деятельность как инвариант содержания образования // Новые исследования в педагогических науках. - N 2 (58). - М.: Педагогика, 1990. - С.32-34.
278. Симония Н. Многообразие мира и формационное развитие человечества // Коммунист. - 1989. - N 16. - С.18-26.
279. Скоткин М.Н. Функции методологических исследований в развитии педагогической науки // Советская педагогика. - 1976. - N 10. - С.84-90.
280. Скворцов Л.В. Субъект истории и социальное самопознание. - М.: Политиздат, 1983. - 264 с.
281. Скибицкий М.М. Мирозагрение, естествознание, психология. - М.: Политиздат, 1986. - 223 с.
282. Скворцова Г.С. Наркисс: Разглагол о том: Унай себя. Соч. в 2-х т. Т.1. - М.: Мысль, 1973. - С.122-163.
283. Слуцкий М.С. Гносеологические аспекты образования // Вопросы философии. - 1984. - N 12.
284. Соболев В.А. Рабочий класс и социальное обновление советского общества. - К.: Основа, 1990. - 136 с.
285. Современные проблемы истории образования и педагогической науки / Под ред. Э.И.Равкина. Т.1. - М.: Наука, 1994. - 180 с.
286. Соколов В.В. Средневековая философия. - М.: Высшая школа, 1979. - 448 с.
287. Соколов Э.В. Понятие, сущность и основные функции культуры. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. - 83 с.
288. Соловьев М.М. Школа и просвещение при Карле Великом // Средние века в очерках и рассказах. Ч.1. Под ред. А.И.Васютиноского, А.К.Дживелегова, В.Н.Перцева, К.В.Сивкова. - М., 1917.

289. Соловьев Э.Ю. Прошлое толкует нас (эскизы по истории философии и культуры). - М.: Политиздат, 1991. - 430 с.
290. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. - М.: Политиздат, 1992. - 542 с.
291. Сорокин П.А. Главные тенденции нашего времени. - М.: Ин-т социологии, 1993. - 194 с.
292. Социальное познание и его особенности. Сб. н. тр./А.И.Уваров /отв. ред./. - Калинин, 1983. - 145 с.
293. Социальное познание: принципы, формы, функции/Редкол.: В.И.Куценко, И.В.Войченко /отв. ред./ и др. - К.: Наук. думка, 1989. - 203 с.
294. Социальное предвидение как инструмент познания и действия (социал.-гносеол. эскизы)/Ред. Г.А.Щельванов. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1983. - 112 с.
295. Социальное прогнозирование в науке/Редкол. А.А.Зворыкин (отв. ред.) и др. - М., 1983 - 188 с.
296. Социальное развитие как предмет философско-социологического анализа/Отв. ред. В.А.Дмитриенко. - Томск: Изд-во Томского ун-та, 1983. - 177 с.
297. Социально-исторические и мировоззренческие аспекты философских категорий/Редкол. В.И.Шинкарук. - Киев: Наук. думка, 1978. - 339 с.
298. Социально-философские аспекты глобальных проблем. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. - 134 с.
299. Социально-философские проблемы образования. Сб. статей/Под ред. Нахимова Н.Н., Тупталова Ю.В. - М.: АНПО "Наука", 1992. - 190 с.

300. Социально-философские проблемы производства и применения научных знаний/Под ред. А.И.Головнева. - Минск: Наука і техника, 1992. - 233 с.
301. Социальные проблемы образования. Об. науч. тр. - Свердловск: Изд-во Свердл. ун-та, 1991. - 120 с.
302. Социальные функции высшей школы в развитом социалистическом обществе/Под ред. В.И.Астаховой. - Харьков, Вища школа, 1984. - 145 с.
303. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. - СПб., 1894. - 240 с.
304. Стам С.М. Корифеи Возрождения. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. - 383 с.
305. Становление нового типа педагогического мышления и перестройка современного образования/Под ред. В.И.Авдеева. - Воронеж, 1991. - 236 с.
306. Степанов С. Очерк средней школы в Германии. - СПб., 1907.
307. Ступарик В.М. Про мету національного виховання в Україні//Педагогіка і психологія. - 1996. - N 2. - С.87-94.
308. Суворов М.М. Средневековые университеты. - М., 1898. - 201 с.
309. Сунягин Г.Ф. О некоторых предпосылках культуры Возрождения //Вопросы философии. - 1985. - N 7. - С.94-106.
310. Сухина В.Ф. Человек в мире информации. - М.: Радио и связь, 1992. - 111 с.
311. США: консервативная волна. Сборник. Общ. ред. А.Ю.Мельвиля. - М.: Прогресс, 1989. - 310 с.

312. Табачниковский В.Г. Человеческое мироотношение: данность или проблема? - Киев: Наукова думка, 1983. - 175 с.
313. Талыгина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 344 с.
314. Тараненко І.Т. Концепція багатокультурного виховання - новий напрям у розвитку національної освіти//Відродження. - 1995. - № 1. - С.5.
315. Тенденции развития и роль сферы образования: экономический и социальный аспекты/Отв. ред. В.И.Марцинкевич. - М.: ИМЭМО, 1994. - 224 с.
316. Тейлор Э. Первобытная культура. - М.: Прогресс, 1989. - 185 с.
317. Тойнби А. Постигание истории. - М.: Прогресс, 1990. - 730 с.
318. Толстой Л.Н. О воспитании. - М., 1909. - 23 с.
319. Традиции и революции в истории науки (отв. ред. П.П.Гайдено). - М.: Наука, 1991. - 261 с.
320. Трофимова В.П. Гуманизм, религия, свободомыслие. - М.: Изд-во МГУ, 1992. - 128 с.
321. Турченко В.Н. НТР и проблемы образования //Вопросы философии. - 1973. - № 2. - С.18-29.
322. Турченко В.Н. Научно-техническая революция и революция в образовании. - М.: Политиздат, 1973. - 223 с.
323. Турченко В.Н. Проблемы использования научно-производственного потенциала системы образования//Проблемы развития научно-образовательного потенциала. - Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1987. - С.156-183.

324. Тягло А.В. Становление научной концепции целостности. - Х.: Вища шк. Изд-во при ХГУ, 1989. - 133 с.
325. Україна в європейських освітніх програмах і проектах: інтерв'ю з заступником міністра освіти України О.Л.Савченко//Освіта України. - 1996. - 26 березня.
326. Урнов М.В., Урнов Д.И. Шекспир. Его герои и его враги. - М.: Наука, 1994. - 206 с.
327. Уроул А.Д. Концепция выживания и устойчивого развития цивилизации. - М.: Луч, 1993. - 274 с.
328. Ушинокий К.Д. Собрание сочинений в 2-х т. Т.2. - М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1958. - 656 с.
329. Уэльсонс. Древне-римская жизнь. - СПб., 1880. - 215 с.
330. Фермей В. Проблеми формування гармонічної особи і становлення сучасної національної школи//Воля і Ватківщина. - 1997. - N 1. - С.14-24.
331. Филатов С.В. Католицизм в США (60-80-е годы). - М.: Наука, 1993. - 140 с.
332. Филиппов Ф.Р. Социология образования. - М.: Наука, 1980. - 199 с.
333. Филиппов Ф.Р. Совершенствование социальных функций системы образования. - М.: Знание, 1986. - 45 с.
334. Филиппов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. - М.: Педагогика, 1990. - 160 с.
335. Философия культуры. Становление и развитие /Под ред.М.С.Кагана и др. - СПб., 1995. - 309 с.

336. Философия эпохи ранних буржуазных революций/Т.И.Ойзерман, Д.Е.Фурман, В.В.Лагарев и др. - М.: Наука, 1983. - 584 с.
337. Философско-психологические проблемы развития образования /Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1981. - 176 с.
338. Формация или цивилизация? (Материалы "круглого стола") //Вопросы философии. -1989. - N 10. - С.34-59.
339. Фофанов В.П. Социальная деятельность как система. - Новосибирск: Наука, 1981. - 304 с.
340. Фромм Э. Пути из большого общества//Проблема человека в западной философии. - М.: Прогресс, 1988. - С.443-483.
341. Фрумов С.А. Французская школа и борьба за ее демократизацию. 1850-1870 гг. - М.: Изд-во Акад. пед. наук. РСФСР, 1969. - 584 с.
342. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности//Вопросы философии. - 1989. - N 2. - С.35-40.
343. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. - М.: Высшая школа, 1991. - 190 с.
344. Цивилизации. Сб. статей. Вып.1/Отв. ред. М.А.Барг. - М.: Наука, 1992. - 230 с.
345. Цивилизация и исторический процесс. Л.И.Новикова, Н.Н.Козлова, В.Г.Федотова. - М.: Знание, 1983. - 64 с.
346. Цивилизация и исторический процесс/Под ред. Л.И.Новиковой. - М.: Ин-т философ. АН СССР, 1983. - 172 с.
347. Циглер Т. История педагогики. - Пг.-Киев, 1911. - 501 с.
348. Цирульников А.М. Проблемы педагогической конкретизации целей общеобразовательной школы//Педагогика и народное образование

- в СССР: экспресс-информация. Вып.1. - М.: НИИ ВШ, 1989.
- 45 с.
349. Чеблакова Л.А. Методологические аспекты современных проблем образования. - Минск: Изд-во Минск. ун-та, 1988. - 108 с.
350. Человек античности: идеалы и реальность/В.И.Исаева, И.Л.Маяк. - М.: Просвещение, 1992. - 383 с.
351. Черняк Е.Б. Цивилизография: наука о цивилизации. - М.: МО, 1996. - 382 с.
352. Чунаева А.А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение//Цель и деятельность. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. - С.18-26.
353. Шаловаленко С.Г. Обучение и научное познание. - М.: Педагогика, 1981. - 127 с.
354. Шалоринский С.А. Структура научного знания и обучения //Советская педагогика. - 1984. - N 1. - С.39-43.
355. Шахнович М.И. Новые вопросы атеизма. Социол. очерки. - Л.: Лениадат, 1973. - 240 с.
356. Шитиков М.М. Проблема субъекта истории в философии эпохи ранних буржуазных революций. - Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1987. - 193 с.
357. Шморгун А.А. Методологическая функция теории общественноэкономической формации. - Киев: Наукова думка, 1990. - 150 с.
358. Шпенглер О. Закат Европы. Т.1. - М., Пг.: Изд-во Френкеля, 1923. - 445 с.
359. Шукшунов В.Е. Высшее образование на пороге XXI века//Высшее образование: проблемы и перспективы развития (Вторые Академические чтения). - Киев, 1995. - С.10-12.

360. Щекин Г.В. Аккредитация вузов и документы об образовании: ситуация в мире и в Украине//Персонал. - 1996. - N 3. - С.35-43.
361. Щекин Г.В. Социальная философия истории. - Киев: АУП, 1996. - 152 с.
362. Щепаньский Л.Ю. Элементарные понятия социологии/Отв. ред. А.М.Румянцев. - М.: Прогресс, 1969. - 240 с.
363. Эволюция восточных обществ: синтез традиционного и современного /Отв. ред.: Л.И. Рейснер, Н.А.Симония. - М.: Гл.ред. вост. лит., 1984. - 582 с.
364. Эволюция форм организации науки в развитых капиталистических странах/Под ред. Д.М. Гвишиани, С.Р.Микулиноского. - М.: Наука, 1972. - 574 с.
365. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства//Маркс К., Энгельс Ф. - Соч. 2-е изд. - Т.21. - С.23-178.
366. Юдин В.К. Роль и место вуза в системе рыночных отношений//Высшее образование в России. - 1994. - N 1. - С.95-105.
367. Яковец Ю.В. История цивилизаций. - М.: ВладАР, 1995. - 463 с.
368. Яковец Ю.В., Пирогов С.В., Попов В.Е. Закономерности и перспективы циклической динамики науки, культуры и образования. - М.: Акад. народ. х-ва, 1996. - 128 с.
369. Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы//Вопросы философии. - 1997. - N 1. - С.3-17.
370. Якуба Е.В. Социология. - Харьков: Изд-во "Константа", 1996. - 192 с.

371. Яценко А.И. Целеполагание и идеалы. - Киев: Наукова думка, 1977. - 175 с.
372. A Nation of Risk: the Imhtrative for Educational Report. National Commission on Excellence in Education. - Wash., D.C., 1983.
373. Bowen H. Investment in Learning. - San Francisco, 1977.
374. Brunner H. Altiguptische Erzielhung - Wiesbaden, 1957.
375. Callot E. Civilization et civilizations. Recherche d'une philosophie de la culture. - Paris, 1954.
376. CLASS. Computer Literacy and Studies in School. Report of the National Workshop on Computer Literacy Curriculum, 26-27 March 1984. - New Deli, NCERT, 1984, p.VII.
377. Dewey I. My Educational Greed - Chic., 1896.
378. Harman W. Industrial Society and After. - Standford, 1976.
379. Horton P.B., Hunt C.L. Sociology. Western Michigan Universitu. - Mc-Grow-Hill Book Cjmpany, 1984.
380. Kerr C. The Uses ofthe University. - Cambbridge Mass, 1984.
381. Kurtz P. Religion and Secularization in Europe and America //International Humanism. - 1989. - N 3.
382. Le Monde l'education. - Oct., 1989.
383. Loi d'orientation sur l'education. Loi N 89-486 du juillet 1989. Bulletin officiel du Ministk्रे de l'bducation nationale. Numbro special. 4-31 aowt 1989.
384. Sorokin P.A. Social and Cultural Dynamics. N.Y.-L., Vol.4. - P.390-425.

385. Spetter M. God and Politics in America at Election Time//International Humanism. - 1988. - N 3.
386. Subjekt der Geschichte. Theorien gesellschaftlicher Veränderung. - Kalln, 1980.
387. The World Educational Crisis -//A System Analysis. UNE SCO. - Paris, 1967.
388. Toffler A. Previews and premises: An interview with the author of future shock and the third wave. - Toronto, 1983.
389. Toffler A. The adaptive corporation. - L., 1985.
390. Toynbee A.A. Study of History. Vol.III. - L., 1938.
391. Vamas T. Education and Computers: the Human Priority//Prospects. Vol.XVII. N 3. UNESCO, 1987.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Таблица А.4.1

СТЕПЕНЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ОТДЕЛЬНЫМИ СТОРОНАМИ СВОЕЙ ЖИЗНИ (% от числа ответивших)

№ п/п		В полной мере удовлетворен	В основном удовлетворен	В основном не удовлетворен	Не удовлетворен	Затрудняюсь ответить
1	Возможностью профессионального роста	14	54	16	8	8
2	Содержанием Вашего труда	14,5	56,4	20	9,1	
3	Оплатой Вашего труда	9,4	9,4	28,3	52,9	
4	Условиями труда	9,1	34,6	32,7	23,6	
5	Организацией Вашего труда	12,7	38,2	32,7	16,4	
6	Своими отношениями с непосредственным руководителем	30,9	43,7	21,8	3,6	
7	Отношениями с Вашими коллегами	47,3	39,6	9,4	1,9	1,8
8	Отношениями с учениками	30,9	54,5	10,9	3,7	
9	Вашей работой в целом	16,4	56,4	20	5,4	1,8
10	Способами проведения свободного времени	6,9	37,3	16	36,2	3,6
11	Материальным положением Вашей семьи	5,6	11,1	31,5	51,8	
12	Состоянием жилищных условий	16,4	36,4	20	25,4	1,8
13	Состоянием медицинского обслуживания	5,4	14,5	36,4	43,7	
14	Возможностями реализовать культурные запросы	5,4	18,2	36,4	38,2	1,8
15	В какой мере Вы удовлетворены своей жизнью в целом	9,1	29,1	34,6	23,6	3,6

Приложение Б

Таблица Б.4.2

ОГРАНИЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ СЕБЯ В:
(в % от числа ответивших)

№ п/п		Да	Частично	Нет
1	Продуктах питания	58,2	40	1,8
2	Покупке одежды и обуви	64,8	33,3	19
3	Проведении отпуска	63,6	36,4	
4	Приеме гостей, поездках в гости	51,9	48,1	
5	Покупке предметов быта	70,9	29,1	
6	Подписке на газеты, журналы	50,9	45,5	3,6
7	Покупке книг	40	54,5	5,5
8	Посещении кинотеатров, театров, спортивных зрелищ и др.	45,4	50,9	3,7
9	Поездках за пределы города в выходные дни	38,4	44,2	17,4
10	Занятиях спортом	34	34	32
11	Пользовании сферой услуг (ателье, прачечные, химчистки и др.)	58,5	39,6	1,9
Если „Да“ или „Частично“, то почему?				

Приложение В

Таблица В.4.3

ЖИЛИЩНЫЕ УСЛОВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

№		%
1	Живем в общежитии	7,3
2	Живем с родителями мужа (жены)	16,4
3	Снимаем квартиру, комнату	3,6
4	Живем в коммунальной квартире	7,3
5	Живем в собственном доме	7,3
6	Живем в изолированной кооперативной квартире	16,4
7	Живем в изолированной государственной квартире	32,8
8	Живем в приватизированной квартире	8,9

Приложение Г

Таблица Г.4.4

ОЦЕНКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВОЗМОЖНОСТИ БЕЗРАБОТИЦЫ

Это вполне возможно	Весьма сомнительно, что затронет	Нет, это невозможно	Затрудняюсь ответить
56,4	12,7	7,3	23,6

Приложение Д

Таблица Д.4.5

ОЦЕНКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ НИЖЕИЗЛОЖЕННЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ,
КОТОРЫЕ ИХ УГНЕТАЮТ (в % от числа ответивших)

№		Очень угнетают, тревожат	Совсем не тревожат	Затрудняюсь ответить
1	Возможность остаться без работы	56,4	12,7	30,9
2	Положение в коллективе вуза	36,2	36,2	27,6
3	Отношение студентов к предмету, который Вы преподаете	57,4	16,7	25,9
4	Будущее детей	81,5	9,25	9,25
5	Отсутствие возможностей дополнительного заработка	49,1	9,1	41,8
6	Отсутствие жилья	39,2	38,2	22,6
7	Организация учебного процесса: учебная нагрузка, расписание	52,9	17,6	29,5

Приложение Е

Таблица Е.4.6

СТЕПЕНЬ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ АДМИНИСТРАЦИЕЙ ВУЗА
СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

№		Удовлетво- ряет в полной мере	Удовлетво- ряет час- тично	Не удовлет- воряет
1	Жилищные	6	24	70
2	В детских садах, яслях, оздоровите- льных лаге- рях	8,3	37,5	54,2
3	В санаторном лечении в домах отдыха	5,6	32	54,2
4	В организа- ции общест- венного питания в учебном заведении	2	33,3	64,7
5	В медицинс- ком обслужи- вании	1,9	28,3	69,8
6	Другие (ука- жите какие)			

Приложение Ж

Таблица Ж.4.7

РЕШЕНИЕ АДМИНИСТРАЦИЕЙ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ
СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ (в % от числа ответивших)

№		Да	Нет	Если „Да“, то в какой форме
1	Обеспечить жильем	25,9	74,1	
2	Обеспечить продуктами питания	32,7	67,3	
3	Улучшить качество медицинского обслуживания	27,3	72,7	
4	Организовать летний отдых	46,3	53,7	
5	Что еще? Напишите			

Приложение 3

Таблица 3.4.8

СУЩЕСТВОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ
ДОХОДОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Да	Нет	Иногда
38,2	56,4	5,4

Приложение И

Таблица И.4.9

ФОРМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ
ДОХОДОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Работа по совместительству	Работа во время от- пуска	Подсобное хозяйство (садовый участок)	Материаль- ная помощь родителей	Какие еще?
21	17	40	19	3

tab_kis.doc