

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО – ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ**

УДК \_\_\_\_\_  
№ держреєстрації  
Інв. №

УЗГОДЖЕНО  
Перший проректор  
з навчальної роботи  
\_\_\_\_\_ доц. А.П. Тарасюк

ЗАТВЕРДЖУЮ  
Проректор з наукової роботи  
\_\_\_\_\_ проф. Лазарев М.І.

**ЗВІТ**  
ПРО НАУКОВО – ДОСЛІДНУ РОБОТУ № 8-8 \_\_\_\_\_  
“ Актуальні проблеми філософії освіти та освітніх технологій”  
( заключний )

Начальник НДЧ

С.В. Драгун

Декан ЕУОТ \_\_\_\_\_ ф-та

О.О.Гусаров

Зав. кафедрою ПФіОТ \_\_\_\_\_

С.П.Бочарова

Керівник НДР

В.В.Будко,  
М.П.Васильєва

Харків 2011

Рукопис закінчено 5 грудня 2010 р.

Результати цієї роботи розглянуто Науково–технічною радою УІПА  
протокол № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ р.

## ПЕРЕЛІК ВИКОНАВЦІВ

Керівник теми, професор  
докт. філос. Наук,  
професор, докт.пед.наук

В.В.Будко

М.П.Васильєва  
(введення, розділ 1,  
заключення, реферат)

Ст. викладач

О.В.Баженов  
(розділ 2)

Доцент, канд.філос.наук

О.Ю.Волох  
(розділ 3)

Асистент, канд.філос.наук

Т.М.Дишкант  
(розділ 4)

Доцент, канд. філософ. наук

В.А.Круковська  
(розділ 5)

Доцент, канд. філософ. наук

П.О.Ніколов  
(розділ 6)

Доцент, канд. пед. наук

А.М.Єрмола  
(розділ 7)

Доцент, канд. пед. наук

О.А.Єрбоменко  
(розділ 8)

Доцент, канд.пед.наук

Д.В.Коваленко  
(розділ 9)

Асистент

О.І.Гвалтюк  
(розділ 10)

**ЗМІСТ**  
(заключний звіт)

Реферат .....	3
Розділ 1. Выбор альтернатив педагогики и философии образования .....	5
Розділ 2. Альтернативы представлений субъекта психического образа в педагогических технологиях.....	19
Розділ 3. Контроверза: глобалістській технократизм-гуманізм та уніфікуючі тенденції глобалізації .....	32
Розділ 4. Фундаментализация образования .....	46
Розділ 5. Место эстетического в образовании и воспитании .....	53
Розділ 6. Манипулирование знаками и творчество как цели процесса обучения .....	113
Розділ 7. Социально ориентированная парадигма образования: сущность, актуальность, специфика внедрения .....	131
Розділ 8. Зростання рівня демократичних відносин у навчальному процесі 80-х років ХХ століття .....	137
Розділ 9. Проблеми професійно-правової підготовки інженерів-педагогів та шляхи їх вирішення .....	156
Розділ 10. Гомогенизация и омасовление культуры как просветительская проблема (в системе культурологического образования высшей школы) ...	167
Заключення .....	182

## РЕФЕРАТ

Звіт про НДР: 183с., 152 джерела.

**Об'єктом дослідження** є процес освіти.

**Предметом дослідження** є філософія освіти та обумовлені нею освітні технології .

**Метою дослідження** є пошук та оцінка методології, суб'єкта, об'єкта, цілей та засобів освіти у сучасних умовах.

**Методи дослідження.**

Методологічне обґрунтування обраного напрямку дослідження складають приписання філософії науки щодо плюралізму наукового знання, необхідності порівняння альтернатив та їх вибору по критеріям, відповідним метам вибору.

Теоретичну основу дослідження складають вчення філософів про формування свідомості та поведінці людини в суспільстві (від Конфуція до Е.Фрома та Ж.Дельоза), праці класиків педагогіки (Песталоці, Коменського, Сухомлинського, Макаренка та інш.), сучасні роботи з педагогічних спеціальностей вітчизняних та іноземних вчених, а також статті і тези виступів на конференціях виконавців обраної теми досліджень.

Емпіричним підґрунтям дослідження утворює власний досвід викладання

**Наукова новизна.** Сьогодні помітне суперництво шкіл освіти и включення учнів до засвоєння великої кількості поверхневої інформації. Важливо встановити порівняльні характеристики освітніх шкіл з позицій прозорих чи непрозорих методологій, які витікають з відповідних видів філософії освіти. Особливості філософії освіти визначають зміст освіти, його предметний склад, суб'єкт та об'єкт освіти, кращі методи і засоби освіти, і навпаки, згадані складові освіти свідчать про обрану філософію освіти. Широта бачення осередків філософії освіти дозволяють оцінити

відповідність освіти соціальним та індивідуальним потребам, - у цьому важливість передбачуваного дослідження питань філософії освіти.

**Теоретична значущість дослідження:** Проаналізовано сучасний стан освіти, виявлено суперечливість вимог до освіти, виказано альтернативність відображень вимог до освіти в філософії освіти, виявлено різноманітність уявлень про суб'єкт та об'єкт освіти в філософії освіти, показана залежність змісту та предметного складу освіти від філософії освіти, надан порівняльний аналіз критеріїв оцінок методик і освітніх технологій, проаналізовані тенденції засобів та мови освіти в умовах інформаційних мереж, що поширюються, визначені риси культури освіти, з'ясувані долі індивідуалізму та колективізму в освіті, яка є конкуруюча.

**Практична значущість.** Рішення завдань обраної теми дослідження забезпечить обґрунтування рекомендацій щодо оптимізації змісту освіти, вибору чи створенню концепції взаємовідносин викладача та учня, уточненню чи визначенню наново цілей та засобів навчання..

Результати дослідження можуть бути використані в інженерних та інженерно-педагогічних ВНЗ.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ, МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ, СУБ'ЄКТ ТА ОБ'ЄКТ ОСВІТИ, КУЛЬТУРА ПРОЦЕСА ОСВІТИ, ЗМІСТ ТА МЕТА ОСВІТИ, ІНДІВІДУАЛЬНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЗАМОВЛЕННЯ ДО ОСВІТИ, ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ, БЕЗПОСЕРЕДНЕ ТА ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ, МОВА ОСВІТИ, МОДЕЛЬНЕ ТА ОРІГІНАЛЬНЕ В ОСВІТІ, ВИХОВАННЯ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ, КЕРУВАННЯ РОЗВИТКОМ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ, КЕРУВАННЯ ТА АВТОНОМІЯ ОСВІТИ, СУПЕРНИЦТВО ТА КОЛЛЕКТИВІЗМ В ОСВІТІ.

## **Выбор альтернатив педагогики и философии образования**

### **1. Условия и средства выбора альтернатив педагогики**

Всякий выбор предполагает цель, средства и предмет выбора. В образовании целью выбора служат квалификационные характеристики желаемой профессии. Средства выбора представляют собой оценки и нормы, мерил, критерии соответствия выбираемого цели выбора. Предметом выбора оказываются виды деятельности для достижения цели. Предметом выбора учащегося является учебное заведение и вид обучения в нем. Предметом выбора педагога является содержание и методы обучения, позволяющие учащемуся приобретать квалификационные характеристики желанной профессии.

Профессия как цели выбора учащегося имеет общественное происхождение: она возникает из потребности общества производить средства его существования и способности удовлетворить её наличными видами деятельности. Привязанность к видам деятельности создает профессиональные отличия индивидов, их профессиональные характеристики. Конечной целью иерархии целей выбора служат место и роль индивида в обществе. Для учащегося она непосредственна, для педагога она опосредована квалификационными характеристиками его выпускника.

Сколь бы не возрастала роль учащегося в образовании, основным исполнителем педагогики остается педагог и потому все внимание следует уделить ему.

На первый взгляд ситуация выбора зависит лишь от многообразия её элементов. Однако при более внимательном рассмотрении выявляется существенная роль условий выбора. В первую очередь потребности и возможности их удовлетворения в обществе обуславливают цели выбора. Развитое общество располагает разнообразием потребностей и возможностей

их удовлетворения, которые обуславливают многообразие целей выбора в образовании. Неразвитость общества существенно ограничивает многообразие целей выбора или исключают его вовсе. Цели выбора образования могут быть ориентированы на деятельность вне общества, дающего образование. Таково положение в отсталых странах. В странах СНГ цели образования в значительной степени обусловлены инерцией надежд на востребованность образованности или стремлением посредством участия в образовании отсрочить принятие бремени социальной ответственности. Из-за фактической невостребованности образованности, выбор цели, да и сами цели образования выпадают из рамок необходимости, и, значит, ответственности.

Условия выбора влияют на средства выбора – на нормы, оценки, критерии соответствия выбираемого цели выбора. В развитом обществе критерии выбора предмета образования учащимся и педагогики преподавателем ясно различимы как гносеологические, логические или прагматические и воплощаются в практической, логико-теоретической и приспособительной деятельности. Ясность критериев выбора обеспечивается устоявшейся определенностью потребностей и видов труда для их удовлетворения в развитом обществе. В отсталом обществе названная определенность отсутствует (из-за чего такое общество часто называют переходным) и потому критерии выбора размыты (в них смешиваются объективное и субъективное и они часто подменяют друг друга (скажем, критерий соответствия объекту подменяется критерием соответствию знанию об объекте). Критерий исследовательского успеха подменяется критерием коммерческого успеха и т.д.

С размытостью целей и критериев выбора связана и размытость предмета выбора, выразившаяся в расцвете нетрадиционных учебных заведений, содержания и методов обучения в образовании стран СНГ. В развитых странах градация учебных заведений, содержания и методов обучения более чёткая.

Для преподавателя выбираемый предмет – педагогика – оказывается зависимым от множества факторов внешних обстоятельств (условий труда, целей учащихся, общественной морали, престижа образования и т.д.).

Условия труда включают оплату труда, ее материально-техническое обеспечение, количество учащихся, охватываемое одним преподавателем, организацию учебного процесса, возможности повышения квалификации и служебного роста, распределение времени между трудом и отдыхом. В зависимости от условий труда та или иная педагогика оказывается содержательно или формально осуществимой. Уровень оплаты труда обуславливает меру активности и участия преподавателя в педагогическом процессе, которая придет одним педагогикам статус осуществимых, а другим – формально возможных.

Частично не подвластно системе образования формирование целей учащихся, которые в значительной степени обуславливаются общественной средой вне образования. Если цели учащихся расходятся с целями обучения тех или иных педагогов, то последние обречены на неудачу. Поскольку в составе учащихся, не прошедших отбор под соответствующую педагогику, всегда есть доля преследующих внеобразовательные цели, постольку ни одна педагогика не выглядит безусловно удачной.

В обществе, признающем свободу совести, казалось бы, мораль находится в стороне от образования. Однако для морали нет ни одной стороны общественной жизни, которой бы она не касалась. Моральной оценке (в понятиях долга, чести, сострадания, уважения и т.д.) подлежит любая педагогика. В последнее время часть моральных норм приобрела даже правовой характер (в виде прав учащихся). Поскольку популярность некоторых педагогов на фоне других обусловлена не преимуществами в содержании и методике, а видимым соответствием господствующей морали. По этой причине, например, педагогика сотрудничества и деятельностная педагогика популярнее авторитарной.



Известно, что политика является концентрированным выражением экономики. Ясно, что политика прямо влияет на образование в целом и распространены в нем педагогики. В частности, экономика и политика в наибольшей степени определяют престиж образования. Чем выше престиж образования, тем выше требования к педагогике, и наоборот, - таково положение дел в обществе с устоявшимися и прозрачными экономическими отношениями. В обществе с неустойчивыми, переходными экономическими отношениями престиж образования имеет противоречивый характер.

Наукоёмкое производство привлекательно своей организацией и производительностью. Желающих занять свое место в нем оно убеждает в необходимости овладеть современными научными знаниями. Однако научно-технический прогресс, осуществляемый образованными людьми, заменяет их рутинную деятельность действием автоматов. Кроме того, всё большая доля творческой деятельности алгоритмируется, переводится в рутинную и замещается действием автоматов. Применительно к неалгоритмизируемому творчеству образование лишается предметной определенности, затрудняющей выбор квалификации учащимся и содержания образования педагогом. Применительно к алгоритмизируемому творчеству образование сводится по содержанию к знанию операций пользования техникой. Поскольку операции пользователя программируемы, пользователь заместим автоматом. Выходит, объективно обусловлены как приобретение современных знаний посредством образования, так и вытеснение образованных специалистов созданной ими техникой. Кажущаяся ненужность образования, идущего дальше обучения пользователя техники, преодолевается потребностью общества в средствах приспособления людей к изменениям, вносимых в жизнь автоматизацией производства и досуга. Такими средствами служат фундаментальные научные знания, приобретаемые образованием.

В обществе с устойчивыми экономическими отношениями поддерживается образование двух типов – прикладное и фундаментальное. Прикладное образование обусловлено спросом на квалифицированную рутинную деятельность, фундаментальное – спросом на творческую деятельность, открывающей перспективы развития общества. Именно устойчивые экономические отношения позволяют обществу располагать фундаментальным образованием, затраты на которое оправдываемы в обозримом будущем. Обусловленные общественными потребностями, оба типа образования престижны.

В отсталом, переходном обществе господствует изменчивый временный спрос. Его удовлетворяет прикладное образование; фундаментальное образование рассчитано на любительство или на заграничный спрос в обществах с устойчивой экономикой. В то же время изменчивость и временность спроса ведут к невостребованности тех или иных прикладных знаний и тем самым не гарантируют получившим прикладное образование достойное место в обществе. Образование выглядит необходимым, поскольку обусловлено любительским и производственным спросом, но не престижным, поскольку не обусловлено возможностью занять достойное место в обществе.

Характер обусловленности типов образования в различных обществах создает соответствующие условия выбора педагогик. Общество устойчивых экономических отношений располагает устойчивыми целями, средствами и предметами выбора в образовании. Устойчивость экономики и образования не препятствуют научному познанию и усовершенствованию их, в результате которых возникают альтернативные педагогик. По внешним условиям существования (спросу, престижности, финансированию и т.д.) альтернативные педагогик эквивалентны, равноценны. Они неравноценны по используемым организации учебного процесса, дидактике и методике.

Экономически неустойчивое, переходное общество располагает изменчивыми, временными целями, средствами и предметами выбора в

образовании. Альтернативные педагогика возникают не столько в результате научных исследований, сколько путём заимствования педагогик устойчивых обществ. Неустойчивость общества придаёт альтернативным педагогикам неравноценность по внешним условиям существования (включающим выше указанные элементы), что, в конечном счете, ведёт к практической осуществимости одних и неосуществимости других. Организационно-методическая и дидактическая неравноценность педагогик явно или скрыто связаны с выбранной философией образования. Из-за неустойчивости отношений и ценностей в обществе средства выбора педагогик становятся неразборчивыми, приспособительными.

Таким образом, анализ условий и средств выбора альтернатив педагогики показал, что специфика альтернативных педагогик сама по себе не предопределяет их выбор. Экономические, политические и другие стороны общественной жизни вне педагогики обуславливают цели и средства выбора педагогики. В зависимости от внешних условий находится степень определенности и устойчивости выбора педагогики из многообразия альтернативных ей.

## 2. Свобода выбора альтернатив в философии образования

Философия образования в наиболее общем виде изображает содержание и форму образования, его возможности и роль в обществе. Хотя в первом приближении содержание образования выглядит целиком обусловленным спросом на обученных производителей товаров и услуг, при более внимательном рассмотрении выявляется его обусловленность чисто познавательными целями (ввиду относительной самостоятельности познания по отношению к практике), которые, сели и обусловлены спросом, то отложенным или будущим. Тем самым содержание образования включает знания, относимые не только к настоящему, но и к прошлому и к будущему. Такие знания изменяют настоящее в угоду прошлому или будущему, но сам

по себе весь состав знания (в особенности, его заблуждения) не обязательно окажется практически применимым. Кроме того, практика всегда воплощает в себе знания о предшествующей практике и содержит проблемы, требующие решения на основе познания, неизбежно выходящего за её пределы как явления в области сущности. В таком случае содержание обучения никогда не ориентировано на прямой спрос производства товаров и услуг, на практику настоящего. Эта особенность содержания обуславливает форму образования, его возможности и роль в обществе.

Форма образования – это организация и длительность, средства и методы обучения. Возможности образования характеризуются степенью охвата обучением накопленных человечеством знаний и решения задач общественного воспитания учащихся. Из возможностей образования вытекает его роль в обществе: быть ведущей или ведомой силой, источником предвидящих или оправдывающих знаний, поставщиком преобразователей или хранителей общественных устоев, социально определенных или аморфных (маргинальных) индивидов.

Подобно тому, как предмет философии (наиболее общие свойства и законы действительности) в истории философии представлен множеством философских учений, предмет философии образования представлен множеством философий образования в рамках философских учений: диалектическим материализмом, неопозитивизмом, прагматизмом, экзистенциализмом и т.д. Многообразие и альтернативность философий образования требуют оправдания выбора той или иной из них.

Выбор философии образования происходит скрыто или открыто. Скрытый выбор совершают педагоги, которые выбирают непосредственно одну из педагогик, не интересуясь философией педагогики и образования в целом. По существу, они руководствуются убеждением: педагогика сама по себе философия. Превозносимый ими приоритет педагогической практики по отношению к теории и, тем более, философии, нашел распространенное философское обобщение: методологией педагогики служит эклектика

(соединение неравнозначных, в том числе взаимно отрицающих подходов), эклектична и философия образования.

Одно из оправданий такого выбора – философское невежество. Поскольку таковое трудно приписать просвещенным педагогам и философам образования, постольку напрашивается другое оправдание: нежелание признать и постичь диалектику противоречий и их разрешений в образовании, философски представляемой диалектическим материализмом. Такое нежелание имело психологическое и практическое оправдание уже во время идеологического господства диалектического материализма.

В то время как диалектический материализм предписывал образованию содержательную полноту (обеспечивающую всесторонность образования), соответствие ей всех форм образования, взаимосвязь и взаимопереходы существенного и несущественного в охвате обучением накопленных человечеством знаний и задач общественного воспитания учащихся, опережающую роль образования по отношению к общественной практике, - действующие индивиды тяготились этими предписаниями. Для действия необходима уверенность в способности действовать, возникающей из концентрации воли при отвлечении от помех и отвлечений, как раз связанных с всесторонней обусловленностью и изменчивостью действия. Психологически педагог склонялся к метафизике – односторонности и постоянству подходов к обучению. Практически (библиотечный и аудиторный фонды, состав лабораторного оборудования, численности учащихся и т.п.) педагог не располагал средствами выполнения предписаний диалектико-материалистической философии образования. Её предписаниям не следовали содержание и форма образования, включавшего отраслевые, специализированные и закрытые учебные заведения.

В диалектико-материалистической философии образования должно преобладало над действительным, должно не противоречило возможному и потому было мобилизующим на совершенство и ограждающим от неудач образования.

Диалектический материализм не отвергает, а предписывает многосторонность и изменчивость образованию, но они укладываются в рамки диалектики, взаимоперехода существенного и не существенного, необходимого и случайного, общего и единичного и т.д., - диалектики, соответствующей действительности. Эклектика, в отличие от диалектики, предписывает образованию не взаимопереход его сторон в изменяющихся условиях, а подмену их друг другом безотносительно к изменяющимся условиям (ибо эклектика – соединение и различение, выбор по разнородным основаниям, в том числе не существенным для изменяющихся условий). Эклектика связана с необоснованностью существенности предписаний и, следовательно, неизбежной их ошибочностью. Эклектический подход к образованию в лучшем случае напоминает метод проб и ошибок.

Просвещенным философам образования изложенное известно. Тогда признанию эклектики и замалчиванию диалектики можно найти оправдание лишь в пугливости. Видимо, есть боязнь перед былой идеологической ролью диалектического материализма. Поэтому кажется, что провозглашение диалектического материализма одной из философий образования, которое влечет за собой внесение классового подхода в философию образования, подрывает устои современного капиталистического общества. Но из истории общества известно, что знание объективного процесса само по себе не влияет на процесс. Важно соотношение сил и воля действующих сторон процесса. Когда превосходство было на стороне пролетариата, его идеологии подчинились все стороны общественной жизни (в системе образования были даже учебные заведения, учащимися которых могли быть только партийные). Диалектический материализм изобразил объективные возможности движения общества: вперед – к социализму и коммунизму, назад – к капитализму с пережитками феодализма, в никуда – к анархизму. Реализовавшаяся возможность социализма придала идеологии победившей стороны, пролетариата России господствующий характер. Философской основой этой идеологии был диалектический материализм. И хотя учение

Маркса всеильно, потому что оно верно» (В.И. Ленин), не из его философской основы (диалектического материализма) следовало многообразие идеологий пролетариата (большевистской, меньшевистской, ревизионистских, оппортунистских) и его воля к преобразованию общества, в особенности к революции. Внося классовый подход к общественным явлениям, диалектический материализм не обеспечивает господства принявшей его идеологии (теоретического выражения интересов класса). Это означает также относительную независимость от истинной идеологии. В частности, неудача опыта построения социализма недостаточна для демонстрации ложности диалектического материализма. Будучи наиболее универсальным философским учением, диалектический материализм, тем не менее, посягает на общественные устои не более чем любое другое философское учение. В то же время диалектический материализм только и может заменить эклектику.

К выбору эклектики вынуждают неудачи всех философских концепций образования и педагогики, превозносящих те или иные стороны образования за счет других. Эклектическое соединение сторон образования придает ему беспринципный, хаотический, попыточный, не полностью предсказуемый характер. Диалектическое воспроизведение образования не содержит указанных недостатков эклектики.

Диалектико-материалистическая философия образования может быть результатом свободы выбора, которая обеспечивается возможностями, возникшими в рамках объективных и субъективных потребностей. Объективные потребности складываются из многосторонности образования, внешних условий образования и связанного с ним материального положения педагога и учащихся. Субъективные потребности составляют психология и культура мышления педагога и учащегося. Объективные возможности образования: универсализация и специализация, унификация и диверсификация, традиционность и обновляемость, теоретическая предопределенность и экспериментальная

статистичность и др. Субъективные возможности образования: многообразие путей возникновения и предъявления психических образов (воспроизводимое многообразием школ психологии), многообразие сочетаний интуитивного и логического, наглядно-образного и абстрактно-символического в мышлении педагога и учащегося. Поскольку субъектом (действующим началом) образования служат педагоги и учащиеся, выбор философии образования совершается ими. Чем разностороннее и гибче их психология и мышление, тем более способны они постичь единство и изменчивость сторон образования, предрасположенные к выбору диалектико-материалистической философии образования, предписывающей ему многосторонность и изменчивость.

Объективное единство и изменчивость сторон образования обеспечивают материальные условия образования. Если они недостаточны, образование впадает в крайности односторонности, эклектичности, застоя или реформаторства. При недостатке материальных условий выбор диалектико-материалистической философии образования оказывается не свободным из-за неосуществимости предполагаемых выбором материальных процессов в обучении. Этот выбор держит выбирающего в мире воображаемого и должного, а не действительного.

При достатке материальных условий образования, ограничение его содержания объективными интересами социальных групп делает выбор диалектико-материалистической философии образования также лишенным выбором: неосуществимыми оказываются многосторонность образования, а при некоторых ограничениях – объективная истинность знания, подлежащего усвоению.

В экономически развитых странах существуют материальные условия для выбора диалектико-материалистической философии образования. Однако ограничение образования интересами социальных групп не позволяют такому выбору быть свободным, объективно осуществимым и признанным. В то же время субъективно такой выбор вполне осуществим с оглядкой на



господствующую социальную психологию, стили мышления и мнения в группах ученых. Действительность развитых стран демонстрирует соперничество различных школ педагогики, за которыми стоят различные философии образования, ни одной из которых не свойственное целостное, универсальное представление образования. Свобода выбора философии образования существует в рамках специализации, диверсификации и обновляемости в угоду потребительскому спросу. Другие стороны образования (универсализм, теоретическая глубина, традиционность, унификация), ориентированные на постижение сущности познания и практики в их многообразии и единстве, остаются предметом философствования, не переходящего в методологию образования.

Страны с отсталой или переходной экономикой располагают недостаточными материальными условиями образования, недостаточными как для полной универсализации, так и для полной специализации его. В таких условиях выбор любой философии образования оказывается частично свободным, поскольку ориентирован на восполнение недостающего в действительном воображаемым и должным. Все философии и концепции образования выглядят частично подтверждаемыми и частично опровергаемыми, т.е. равно приемлемыми и неприемлемыми в качестве выбираемых. Объективные условия не только ограничивают свободу выбора, но и придают свободе любого выбора частичную иллюзорность. Разнообразие философий образования, концепции педагогики, методик и т.п. в переходных обществах – свидетельство не только свободы их выбора, сколько отсутствия объективных ограничений для их оценки и предпочтения, т.е. выбора. Отсутствие материальных условий выбора, придающих осуществимость выбираемой философии образования в действительных процессах образования (в первую очередь, материальных), лишает образование системообразующего начала, связанного с выбранной философией образования), на котором покоятся его самоорганизация и

управление, и ведет его к вырождению, к превращению образования в видимость такового.

История образования показывает, что недостаток объективных условий выбора философии образования может компенсироваться субъективными условиями, индивидуальной и коллективной волей. Об этом свидетельствует опыт образования одиночек и ликвидации безграмотности, а также создания планового образования при социализме. Когда общество движимо вдохновением лучшим будущим, в нем воцаряется приоритет духовного над материальным. Временно опережая материальное бытие, сознание мобилизует волю, и энтузиазм масс в значительной степени компенсирует нехватку материальных условий выбора философии образования, в том числе диалектико-материалистической. И если энтузиазм не создал достаточных материальных условий для этой философии образования, то причину неудачи следует искать в несовершенстве социально-экономических достижений социализма.

В современных странах отсталой экономики господствуют материальные ценности, отсутствует и трудно вообразим. Следует дожидаться экономического обеспечения материальных возможностей свободы выбора философии образования.

Независимо от того, экономически развитым или отсталым является общество, неразрешенность противоречий между интересами социальных групп препятствует существованию и выбору универсальной философии образования. Многообразие интересов социальных групп отражается в многообразии философий образования. Не удивителен поэтому плюрализм выбираемых философий образования, основанных на прагматизме, неопозитивизме, герменевтике, экзистенциализме ... и даже постмодернизме. Постмодернизм, подобно эклектике, претендует не универсализм, но в отличие от нее он достигает универсализма и единства в представлении образования путем отказа от существенной определенности всех элементов образования и образования как такового (образование выглядит

возникновением чего-то из чего-то). Эклектическая и постмодернистская универсализации философии образования карикатурны. Тем не менее, они могут быть выбраны для провозглашения видимости единства образования и демонстрации видимости свободы выбора философии образования.

Итак, многообразие и единство сторон образования отражается в многообразии ограниченных и универсальных философий образования. Интересы различных социальных групп обуславливают выбор ограниченных философий образования (опирающихся на прагматизм, неопозитивизм и т.д.). Целостность общества, со своей стороны, требует единства образования. Эклектика и постмодернизм неспособны быть философией единства образования. Способный быть таковой диалектический материализм не подлежит выбору, так как вскрывает классовую сущность образования.

В итоге, исследование социально-психологической природы и методологических оснований концепций педагогики выявило объективную обусловленность их разнообразия многообразием интересов социальных групп и материальными возможностями общества. Раскрыта взаимозависимость плюрализма философских и педагогических учений. Дана сравнительная оценка обучающих возможностей альтернативных педагогик. Показаны познавательные и системообразующие возможности альтернатив философии образования. Конкретизированы условия и средства выбора альтернатив педагогики. Определена степень свободы выбора альтернатив философии образования.

Данные проведенного исследования могут обогатить содержание курсов по философии образования, а также послужить философской предпосылкой концепции образования на высшем уровне управления образованием.

**А.В.Баженов**

## **Критерии выбора альтернатив соответствия педагогических технологий субъекту психического образа**

Поскольку цель педагогики - заменить нынешнее поколение грядущим, а ее основные признаки это ориентация на будущее и возможность осуществления свободных поступков, то представляется не безынтересным изучить возможность единства цели и плюрализма методов, при осуществлении этих принципов. Речь идет о том, что вопреки всем усилиям ученых, научное знание предлагает учащемуся множество видов истинности. Для педагогики это имеет первостепенное значение, поскольку наблюдается разрыв между знанием интроспективного субъекта самого себя и объективного знания субъекта, преобразующего законы природы, выраженных законосообразно на языке, который педагогика предполагает довести до индивидуального сознания. Фактическое положение дел свидетельствует о преобладании в теориях педагогики и психологии варианта психофизического параллелизма: двухаспектной теории психофизического соответствия. (Ср. варианты его в советской психологии у Ю.Б.Гиппенрейтер [7], и в зарубежной у Ж.Пиаже [8]). Мы выдвигаем тезис о наличии двух видов субъективности: так называемой гносеологической и онтологической. Здесь мы защищаем вариант раскрытия гносеологических оснований для критики «взгляда из ниоткуда», молчаливо разделяемый психологией, а вслед за ней и педагогикой.

В связи с этим интересно проследить реализацию этого принципа на ключевом для соединения прошлого и будущего основании педагогики, принятия памяти в качестве источника познания, первообраза, его средства, цели или следствия обучения. При ориентации на последние выделению задач обучения соответствует методологический уровень выражения активного субъекта образа или как постулируемой единицы измерения

субъективности психического явления. Здесь мы отстаиваем выводную позицию по отношению к субъекту, представленную ему в виде обращения к различным видам памяти.

## 1. Гносеологические альтернативы исследования субъективных свойств природы психического образа

Результатом предыдущих разделов нашей работы стало выделение 3-х альтернатив психолого-педагогических технологий, на основе представления о перцептивных процессах: а) феноменологических; б) метафизических в) диалектических<sup>1</sup>. Однако вычленение теорий на основе только лишь восприятия слишком узко для субъекта педагогических технологий, оперирующего длительными временными рамками. Расхождения теорий, обращаясь процессу памяти дали три методологии исследования: англо-ориентированной инструментально американскую, ориентированной феноменологически французскую, и ориентированную диалектически советскую. Дискуссия о природе памяти идет в различных направлениях, прежде всего о выходе ее особенностей за рамки непосредственного, и, так или иначе, свойственных способностям личности: о наличии «иконической» (навязывающейся) памяти, о ведущей роли структурных компонентов деятельности, т.е. «соревнования» произвольной и непроизвольной памяти, а по сути памяти и мышления, вызванного социальными влияниями, и о включенности личности в общий феномен памяти (к примеру, в явлении реминисценции).

Следует сказать, что в педагогике преобладают тенденции, заложенные в нач. XIX в. в немецкой классической философии работами: И.Гербарта, В.Соловьева, П.Наторпа, и направленные на преодоление приоритета общего над частным, которые можно определить как «критика отвлеченных начал».

---

<sup>1</sup> На основе подходов к исследованию восприятия соответственно выделялись теории: анти-реалистическая и не репрезентационная, и реалистические – репрезентационных в виде опосредованного изучения и прямого изучения как альтернатив исследования психического образа.

Расходясь в различных направлениях поиска, эти теории объединяет защита индивидуального требования не только умозрительной, но и доказательной научности. Например, спор между гештальтистами и бихевиористами во многом определен различным требованием к научному образу<sup>2</sup> представления, или мере его очевидности: данной априорно у гештальтистов или выводной и измеряемой у бихевиористов. Требование научности повлекло за собой попытки определения субъекта и его свойств в познавательном процессе. Теоретически это ознаменовывалось спором о непосредственности постижения субъектом самого себя, а также критике эмпирической целостности субъекта<sup>3</sup>. Для педагогики это приводило к необходимости определения роли таких эмпирических свойств личности, как темперамент и характер, способностей и мотивов на две составляющие, имеющие более натуральный и более эмпирический и измеряемый элемент<sup>4</sup>. В частности, с переходом на более эмпирические позиции, в связи с ростом конкретно-научных, в первую очередь физико-химических методов исследования психики (Г.Фехнер, Г.Гельмгольц) и появление психофизики, выделяется предмет психологии в виде единицы – психофизического соотношения. Позже, с попыткой приложить психофизическое соответствие к субъективным особенностям возникают диспозициональные и вероятностные определения субъекта, также выраженные различного рода формулами. В связи с этим перед педагогикой встал насущный вопрос отделения непосредственного субъекта представления и опосредующего его действиями субъекта вывода к общему (П.Наторп [10]), по-своему

---

<sup>2</sup> к этому периоду внимание таких физиков как Э.Мах, Г.Гельмгольц, Г.Герц был прикован к переопределению понятию образа, и в частности, научного образа в эмпирическом направлении.

<sup>3</sup>«...что же такое *есть я*? Исчерпывается ли оно этим своим являемым, или феноменологическим, бытием, относительно которого нет сомнений? Есть ли оно только одно из множества психических состояний, мысль, как и всякая другая, явление среди других явлений (*мнение* английской психологической школы)? Или *я* есть нечто особое и единственное в своем роде, не одно из явлений, а общее, формальное условие всех, априорный связующий акт мысли, соприсущий *implicite*, хотя бы и незаметным образом, всякому явлению, но не существующий, однако, вне этой своей связующей функции (точка зрения Канта)? Или, наконец, *я* есть некоторая сверх-феноменальная сущность, или субстанция, реальный центр психической жизни, имеющий собственное бытие независимо от данных своих состояний (*мнение*, смутно принятое Декартом и с большою ясностью и раздельностью защищаемое позднейшими спиритуалистами, у нас в последнее время проф. Лопатиным)?»

<sup>4</sup>По исследованию образа мы имеем каталогизацию таких представлений как «аристотелевых» и «галилеевых» у К.Левина [].

осознаваемый еще Аристотелем. Таким образом, можно выделить такие свойства субъекта, определяющие его представленность в образе, как связность и выводимость, вопреки очевидности при самопознании, присутствие в нем черт не познанный и черт внутренне присущих начал к изучению, распознаванию. По отношению к более темпоральным процессам, таковые дадут нам такие альтернативы: основанные на узнавание, на точном воспроизведении; на воссоздании. Рассмотрим, какого рода исследовательские установки могут способствовать, в конечном счете, выводу к субъекту от его субъективности.

1.1. Гносеологического субъекта следует отделять от субъекта эмпирического, на основе фактов разделения мнимого от явного на разных уровнях знания, согласно критике В.Соловьевым положений И.Канта (положение о гносеологическом субъекте замысла).

1.2. Гносеологическая субъективность не то же самое, что субъективность онтологическая, согласно критике Ч.Пирсом многообразия видов исследования (положение о фальсификационизме).

1.3. В ряду этих категорий взаимозависимо с гносеологическим переменными могут стоять онтологические, например биосоциальные единицы, раскрывающие свою величину в конкретном опыте субъекта в деятельности познания, выделяющие структурное соответствие, согласно критике Ж.Пиаже противопоставляющей очерченности субъективности и объективности (положение о натурализме).

1.4. Гносеологическую субъективность вместе с онтологическими элементами следует проверять на основе наиболее общего возможного мысленного эксперимента, с процессом вывода по контрпримерам, согласно критике П.Фейерабендом [13] необходимости вывода к лучшей теории (положение априорности мысленного эксперимента).

1.5. Сопоставление возможных опытов не может происходить только исходя из наличного опыта, но из опыта планирования и создания собственного

опыта, согласно критике Т.Нагелем [2] субъективной завершенности рассуждения (положение об объективной завершенности).

Согласно этим положениям, уровень субъекта с познанием не увеличивается, как должно казаться на первый взгляд, а уменьшается в связи с поуровневым его фиксированием на различных опосредующих единицах, например, в памяти. На наш взгляд, из принятия или не принятия, на некотором уровне, этих положений, вытекает несколько видов рассмотрения участия субъекта в познании, не психологических, но гносеологических теорий: а) когнитивных суб- и метатеорий; б) специальной *ad hoc* генетической эпистемологии (Ж.Пиаже); в) плюрализма диалектических теорий (Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, или иных).

Приведем пример такой теории, собирающей различные уровни субъективности, через обращение к различным этапам развития операций, работам генетического эпистемолога Ж.Пиаже (как он сам себя называет). Ключевой вопрос для такой теории – вопрос приоритета субъекта в каждом из типов данных (преобладания различных операций анализа и синтеза). Ж.Пиаже на основе изучения операциональных стадий, определяет место субъекта в том или ином уравнивании операций, в которых происходят изменения понятий скорости, массы и т.д. в пользу меньшего эгоцентризма и большей соответствия реальности. Однако то, как полагает Ж.Пиаже экспериментальное выведение ребенком искомого равновесия со средой больше напоминает выражение принципа соответствия. Единственное исключение – обнаружение в начале исследования единицы не как операции сложения, а и через другие операции, приоритета релятивистского понимания скорости над представлениями о пути и времени. Таким образом, ребенок получает суммарный вывод о реальности, как своего рода парадоксе или иллюзии, наподобие отношения «быстрее-дальше-дольше» в опыте со скоростью перемещения объекта в зрительном поле [9]. Такое же толкование мы встречаем и при исследовании, например такого явления как видимое преувеличение Луны на горизонте [9]). Очевидно, что такой парадоксальный



вывод не прослеживаем далее по своим истокам, природе. Более того, такое, кажущееся не очевидным совмещение двух разнородных для образа онтологической и гносеологической составляющих, парадоксально совмещается в хорошо изученном эффекте Перки (т.е. образе, в котором в момент направленного мысленного воспроизведения образа и фокусировке на точке перед экраном, на который в этот момент демонстрировались не сфокусированные и способствующие воображению реальные картинки, обнаруживались элементы и представления и перцептивные [11, с.]<sup>5</sup>. По противоположной позиций о интерференции и увеличению ошибок при смещении в псевдо-сходстве актуального и перцептивного образов (например, написание название цветов соответствующими цветами, ср. в эмпирически ориентированной когнитивной психологии. (По словарному различению образа актуального и перцептивного, ср. Словарь в конце данной работы на с.26).

Но ничего нового в этих положениях нет: классическая метафизика, изначально постулирующая изменение перед статусом, просто переходит от одного противоречивого положения к другому, через введение эмпирического соответствия, предмета до момента «уравновешивания» субъекта и предмета исследования, получившая в опыте статус объекта (интереса, мотива, а также в способностях субъекта). Мы можем проследить изменение предмета от Аристотеля (и у Э.Маха) с его апориями «выше/ниже», Дж. Локку, Дж. Беркли (для дилеммы внутреннего и внешнего), Д. Юму, И. Канту, (для дилеммы вывернутого и вогнутого) и т.д.<sup>6</sup> Хотя последнему философу и кажется, дилеммы представляют апорийную природу сознания, а для практического вывода обнаруживаются априорно свойства пространства, как вертикальное, горизонтальное и дистальное

---

<sup>5</sup> ср. попытку разъяснения объективной составляющей, цвета – в дополнении<sup>2</sup>, а также объяснение в учебниках по цвету (например, в эксперименте Геринга версус Гельмгольц по 2 источникам цвета и субъективного воссоздания контрастных цветов (помимо дополнительных, что приводит в конце концов к воззрениям об образе Лэнда). Ср. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии» []).

<sup>6</sup> является ли это положение субъективно обрабатываемым, т.е. регулирующим принципом по И.Канту, или же присущим природе (более эмпирическая позиция, занимаемая Б.в.Фраасеном – ср.И.Хакинг []).

измерение, но, по-видимому, они даны апостериорно<sup>7</sup>. Для обыденного сознания эти дилеммы представляются как парадоксы, требующей своего рода субъективной дополнительности, что в частности мы обнаруживаем в виде дополнительности природ объяснения<sup>8</sup>, в том числе и по видимой иллюзии преувеличения горизонтальной Луны<sup>9</sup>. С дополнительностью обнаруживается и психологизация стратегии исследования, к изучению долговременных процессов наряду с кратковременными и наличие в последнем «остатка» не до исследованности природы в виде субъективности.

Приведем наш собственный пример положения Ж.Пиаже об операциональном уравнивании<sup>10</sup>, сквозным образом соединяющим множество познавательных стадий в субъективную совместимость. Предположим, что учитель поясняет принцип тождества (предметов), с указанием на возможность незаконченности исследования на конкретном этапе. Указывая на взгляд «внутри головы» (называемые теорией «бадеинового мышления»), он говорит: «Представьте, что я дарю вам этот мел (его образ кладет в банку, подобно тому, как образ может оказаться в вашей голове). Мел я исписываю на доске и его остатки тоже помещаются в банке (в голове образ) между кусочками целого мела. Однако дальше я могу смыть мел тряпкой и эту воду также налить к уже оказавшемуся в банке. Далее я могу туда закачать газ..., и т.д. и т.п. до бесконечности, ограничиваемой не очевидностью образа, но данными науки».

Таким образом, в данной особой субъективной согласованности образа, что учитель определяется, по-видимому, объективными, природными качествами предмета образа, тогда как ученику будет представлен аспект субъективный в двух разновидностях – вовне эмоциональности (неожиданности появления представлений), и внутри, по направлению

---

<sup>7</sup>Ср. исследования об истории изменения понимания локуса перцепции от Беркли до современных экспериментов (А.Н.Логвиненко), субъективистскими по понятию его происхождения.

<sup>8</sup>объяснение как специальной процедуры, «обслуживающий научный образ», т.наз. проблемы «новой индукции» у конструктивистов (ср. работу «Факт, предсказание, фантазия» у Н.Гудмена [3]).

<sup>9</sup> у Декарта, Молине и др. уже Дж.Беркли замечает дополнительность объяснений. Мы можем начать и продолжить этот список (Аристотель, Галилей, и др.)

<sup>10</sup> и дополнительности – А.Б.

времени, противоположным эффектом памяти. Предполагается, что субъективность будет уменьшаться в раздроблении предмета образа. Однако вводимое здесь представление о субъекте и само субъективное, т.е. предполагает рядоположенность (по И.Канту), тогда как такой эмпирической субъективности вне разделения онтологического и гносеологического субъекта нет. Таким образом, упование на субъективное и представленное в образе тождество пока нам не ясно по своим источникам. При его отсутствии и выдвигается тезис о подобии, - структурном сходстве процессов и сознания, как начала для исследования феномена.

Обратимся к измерению разного рода толкований своего рода рефлексивного возврата в эмпирических исследованиях памяти.

2. Память как основа обучения: основные единицы представленности субъективного образа педагогической технологии

2.1. Измерение в явлениях долговременной (А), кратковременной (Б) и оперативной, иконической (В) памяти

В явлениях памяти, до начала исследования, по основанию кратко/долговременности, мы выделяем: узнавание (к прошлому), запоминание (настоящее) и воспроизведение (будущее). Принято различать кратковременную и долговременную память, а также явления, проясняющие ее различные источники. Среди таких явлений мы приведем: а) неполного отчета в оперативной памяти, иконической памяти (Дж. Сперлинг, С.П. Бочарова); б) улучшения воспроизведения со временем в кратковременной и среднесрочной, долговременной памяти, в частности, в реминисценции (Г.К.Середа, Е.Ф.Иванова); в) эмоциональной отсрочки кажущихся важными событий, в долговременной памяти (А.Н.Лактионов, С.Г.Кисель). Что же измеряется для субъекта в понимании этих опытов как типовых? Ответом может быть микрогенетическая гипотеза перцепции, на основе которой каждая предыдущая стадия восприятия, суживаясь и уточняясь, приобретает

свою предметность, исходя из целей из задач деятельности. Рассмотрим явления памяти более подробно.

2.1.а. Опыт долговременной памяти (А) являет собой прояснение инерционной природы памяти, а именно – ретроградной особенности перехода события из прошлого в будущее, которое может придать прошлым событиям более весомую роль в поведении. Какова природа этого явления, вызвано ли оно этическими установками человека или его ограниченностью способностей до сих пор дискутируется. Но сама возможность различных способов обращения к прошлому, наподобие индивидуальных вариантов операций обобщения, уточнения<sup>11</sup> и т.д. определяются на основе гипотезы, что человек унаследовал все гипотетические формы поведения, из которых остаются лишь успешны, однако остаются загадочными некоторые особенности природы самого человека. Последние проявляются через неожиданную «самостоятельность» самого восприятия, выбирающего пути действия так, что само действие открывает доселе непредвиденную роль не важных для деятельности элементов. Одним из представителей исследования такого внимания к возвратным свойствам восприятия является Н.Гудмен с его предложением вернуться к проблеме индукции как необходимости разъяснить и сам ассоциативный принцип индукции у Д.Юма. Известны философы, присоединяющиеся к такой точке зрения (прошлого – нет, а есть только приуменьшение усилий и не выдерживание «груза» всего опыта), инерционно (ретроактивно) наподобие «фантомной боли», преследующей субъекта. Такое понимание близко Р.Декарту (среди советских философов мы знакомы с ним по работам М.Мамардашвили). С учетом вынесения за скобки неотделяемой этими философами этичности субъекта, допустим, что для субъекта обучения предлагается тренироваться во «взгляде из ниоткуда».

2.1.Б. Эффект кратковременной памяти (Б)<sup>12</sup> представляет специфическое для памяти явление реминисценции в тех случаях, когда

---

<sup>11</sup>В психологической литературе встречаются иные наименования: рационализация, проекция, и т.д.

<sup>12</sup> здесь мы расширяем области кратковременной памяти до нескольких минут до нескольких дней.

спустя время воспроизведение, приобретая не автоматический, а опосредованный субъектом характер, становится более эффективным. Отмечается произвольный характер введения элементов мышления. (Выраженность этого эффекта до какого-то момента больше у детей). Л.С.Выготский выделяет два плана или аспекта представления об образе: воображения и мышления, трудно делимых в детстве, и имеющих такой эффект, и последующее расхождение у взрослых этих планов с тем, что нагрузка образа выпадает на долю мышления (за воображением остается эмоция). Однако данные исследования показывают, что иллюзионные искажения для субъекта остаются, правда, лишь с иным знаком. Остается или принять позицию релятивистского конструирования субъектом, или предположить о наличии двух разных природ в составе психического образа. Л.С.Выготский, занимая вторую позицию, критикует ретроактивную теорию эмоций Джемса-Ланге через понятие о необходимости внешнего предмета, и специальной деятельности субъекта, нарушающего перцептивное равновесие вводом своих элементов в действительность (доброе/злое, ранее/позднее). Среди исследователей сегодня такие теоретические воззрения уже связываются с особенностями «экологии человека» (Дж.Дж.Гибсон). Однако эта позиция все же определяет природу психического как остаток от концептуального исчерпывания субъектом всех объективных возможностей среды, т.е. занимает позицию исследования биосоциального поведения. В этом случае открывается возможность направить исследования на вопрос о направленности деятельности человека не «назад», а на бытующую сиюминутную ситуацию.

2.1. в. Эффект неполного отчета являет собой переложение когнитивных особенностей работы с элементами в представление о возможности множества миров. При этом каждый элемент, наподобие числа, наклона линии кажется равно альтернативными с точки зрения объема заложенной информации, пригодной для переработки его психофизиологическими системами человека. Эти исследования обильно

обращаются к графикам, пояснение природы которых оставляют особой науке, например, психофизики [ср. работы по психофизике С.С.Стивенса]. Такое положение возможно при допущении потенциальной бесконечности конечных элементов, и прерывания процедуры представления данных, субъективно переживаемой на особом «языке» восприятия (ср. работы по цвету Ч.Измайлова). Среди советских философов такую позицию в отношении к психическому, понимаемому, как идеальное (т.е. безэмоциональное, что близко к бессодержательному) занимает Д.Дубровский (Назовем позицию когнитивной с элементами, заимствованными у феноменологии и позитивизма).

### **Выводы:**

Предполагается, что исследование подразумеваемого субъекта познания будет происходить в сторону непознаваемого так же и в той же мере, что и непознаваемое «объективное» содержание. В зависимости от ответа на этот вопрос: феноменологическом, метафизическом, и диалектико-материалистическом [1], исследование природы психического образа приобретает или рефлексивные или интуитивистские или коллективистские черты. С целью выбора педагогических технологий следует учесть также те представления, которые определяют вид памяти, используемой для усвоения знания: кратковременной, среднесрочно долговременной, и долговременной.

Ссылки:

1. Ballantyne P.F. Basic Philosophical Choices, metatheory, and theory assessment methodology for a unified 21st century psychology/ Paul F. Ballantyne. History and Theory of Psychology: An early 21st century student's perspective.2008// [эл.ресурс]
2. Nagel Thomas. The Last Word. Oxford University Press 1997. [эл.ресурс]
3. Гудмен Н. «Факт, фантазия и предсказание [текст]/ Н.Гудмен. Способы создания миров// Гудмен Н. - М.: Идея-Пресс, Логос, Праксис, 2001. -

4. Серл, Джон. Открывая сознание заново[текст]//. Перевод с англ. А. Ф. Грязнова. М.: Идея-Пресс, 2002. - 256 с.
5. David J. Chalmers. Facing Up to the Problem of Consciousness. Published in the Journal of Consciousness Studies 2(3):200-19, 1995.
6. Г. Гельмгольц. О восприятии вообще//<http://>
7. Ю.Б. Гиппенрейтер. Психофизическая проблема// Глава 13 учебного пособия Введение в общую психологию".
8. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 160 с. – (Серия «Концентрированная психология»).
8. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология
9. Экспериментальная психология под ред. П.Фресса и Ж.Пиаже. вып.6.
10. Наторп П. Философия и психология//Наторп П. Избранное
11. Thomas, Nigel J. T. The Perky Experiment [эл.ресурс] // Nigel J. T. Thomas. Mental Imagery/ Stanford Encyclopedia of Philosophy/ <http://www.plato.stanford.edu>
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Составители, авторы комментариев и послесловия А.В.Брушлинский, К.А.Абульханова-Славская. СПб: Издательство "Питер", 2000. -
13. Пол Фейерабенд. Против методологического принуждения. Очерк анархистской теории познания.

Словарь:

**Образ** - Будем относить выражение **образ** в представлении только к отвлеченным от текущих чувственных впечатлений реминисценциям наблюдавшихся ранее объектов; выражение **перцептивный образ** — к восприятию, сопровождающемуся соответствующими чувственными ощущениями; выражение **первичный образ** — к совокупности впечатлений, формирующихся без каких бы то ни было реминисценций прежнего опыта и не содержащих ничего, кроме того, что вытекает из непосредственных чувственных ощущений. Теперь нам ясно, что один и тот же перцептивный

образ может иметь различную чувственную основу, т.е. образ в представлении и актуальные впечатления могут входить в самых различных отношениях в перцептивный образ. Г.Гельмгольц [6].

***Рефлексивный образ*** – конструируемое, выводное построение апостериорного по природе (генетического) варианта перцептивного образа.



**Волох О.Ю.**

## **Контроверза: Глобалістський технократизм – гуманізм як проблема філософії освіти.**

**Актуальність** звернення до даної теми постає в контексті розв'язання проблеми співвідношення і рівня репрезентованості в учбовому процесі і в науковій діяльності вищої школи гуманітарних та природничих дисциплін.

**Новизна** виявляється у культур-філософському осмисленні найсучасніших еволюцій і конвергентних процесів в системі координат: технократизм-технооптимізм-технопесимізм-гуманізм-постгуманізм як на рівні науково-теоретичних так і освітньо-практичних підходів та завдань.

**Мета** полягає у розкритті закономірностей та взаємо-зв'язків у процесах конвергенції між сучасними філософсько-гуманістичними та сцієнтистсько-технократичними парадигмами та характеру контроверзійності між ними, а також відбитті цих явищ в учбовому процесі в рамках викладання гуманітарних дисциплін в системі вищої освіти.

Даний проблемно тематичний комплекс має багатовимірну структуру. Однією з ключових проблем теорії і практики освіти, а також розвитку освітнього, наукового і, культурного простору в цілому, традиційно лишається проблема співвідношення і рівня репрезентованості в учбовому процесі і в науковій діяльності гуманітарних на природничих дисциплін. В рамках цієї проблеми вельми актуальним в наш час є питання репрезентованості гуманітарних, зокрема суспільних, в тому числі й філософських наук у негуманітарних вишах і факультетах. Комплексне осмислення даної проблеми з точки зору сучасної філософії освіти неможливе без врахування тих еволюцій і трансформацій, які відбулися не тільки в освітньому і науковому просторі розвинених країн за останні 20-10 років, але й в розумовій культурі в цілому.

Як відомо, концепція технократії виникла в США. Її ідейним підґрунтям стали теоретизування економіста Т.Веблена, викладені ним у роботі "Інженери і система цін" (1919). Автор цієї книги висунув ідею встановлення раціонального соціального порядку шляхом передачі політичної влади від промисловців технічним спеціалістам. Об'єктивно виникнення технократичних концепцій пов'язано із зростанням ролі науки і техніки, спеціалістів у функціонуванні суспільного виробництва і держави.

Технократичні ідеї дістали широкого поширення у 30-ті р. XX ст. у США та у ряді країн Європи (Г. Скотт, Г. Лоеб та ін.).

У 50-ті р. XX ст. еволюція технократичних ідей здійснювалася у руслі розвитку уявлень про самовдосконалення капіталізму на основі технічного прогресу. Технократи сприймаються у цей час як новий клас, який посів провідні позиції у традиційних структурах управління (А.Фріш, А.Берлі та ін.).

У 60-ті р. XX ст. технократичні ідеї розвивалися у працях американського економіста і соціального мислителя Дж.К. Гелбрейта, який відзначив, що у процесі розвитку індустріального суспільства зростає ступінь участі техноструктури у прийнятті політичних рішень. Під техноструктурою розуміють ієрархію технічних спеціалістів, своєрідну управлінську еліту від рядових інженерів до професійних управляючих і директорів, які забезпечують на різних рівнях функціонування провідного в економіці великого корпоративного сектору на основі технічної раціональності. Гелбрейт вважав, що вплив технократії існує в умовах соціалістичного ладу у зв'язку з наявністю ряду спільних структурних і функціональних характеристик в індустріально розвинених суспільствах: впровадження науки у виробництво, технізації, раціональності та бюрократизації суспільного та економічного життя, тощо. Це об'єктивно має вести до зближення політично і соціально різних систем, в яких головною інституцією є індустрія (теорія конвергенції). Проте, після розвалу, так званої, світової системи соціалізму, даний концепт теорії Гелбрейта значною мірою втратив актуальність, якої ідея конвергенції,

до речі, набула у зв'язку з необхідністю спільного розв'язування глобальних проблем і більш глибоким усвідомленням пріоритету загальнолюдських цінностей.

У той же період (1940 -1960) р. США дістали поширення близькі до технократії концепції: менеджеризм – вчення про керівну роль управлінців (Дж. Бернхейм - "Революція управляючих"); концепція "революції вчених" (Д. Белл).

З початку 80-х р. під впливом критики відбувається оновлення технократичного мислення (неотехнократизм), яке виявлялося у прагненні подолати обмеженість технократичного детермінізму і технократичного обґрунтування соціального управління. Як і раніше, техніці відводилась провідна роль у житті соціума, але заперечувалася її спроможність до саморозвитку і самовдосконалення. Затверджувалися погляди, згідно з якими техніку не можна розглядати незалежно від людини і суспільства. Усі науково-технічні досягнення, нові технології впливають на соціальне і культурне життя, тому абсолютно необхідними є гуманізація техніки на основі вивчення соціальних механізмів її розвитку і суспільний контроль над технічним розвитком. Технічна експертиза повинна доповнюватися незалежною оцінкою новацій з точки зору інтересів особистості, соціуму, збереження природи.

В індустріальній соціології сучасні неотехнократичні уявлення формуються на основі концепції соціальної дії і теорії бюрократії. Техніка розглядається як частина соціальної дії, як реалізація тієї чи іншої стратегії розвитку, яку виробляє і здійснює апарат управління, який несе за неї відповідальність. Соціологія в цьому випадку звичайно визначає ступінь впливу тих або інших груп технократів на різних рівнях організації виробництва.

Неотехнократичні ідеї розвиваються в процесі вивчення технологічних ризиків, які в наші дні набувають глобального характеру, що вимагає нового мислення на основі оцінки техніки з точки зору загальнолюдських **екологічних, моральних і гуманістичних цінностей**. У такій царині сучасного наукового

знання, якою виступає ризикологія, розвивається думка про необхідність відповідального вибору нових технологій, що спирається не тільки на технічну і комплексну професійну експертизу (економічну, соціологічну, медичну, філософську, тощо), але й на суспільну думку. Як наслідок, трансформується образ наукового експерта, який стає не тільки професіоналом, але й вченим, який займає активну громадську **гуманістичну** позицію. Схожі ідеї, щодо "Системної раціональності відкритого типу" розвиваються у теоретичній соціології неовебеліанців. Наприкінці ХХ на початку ХХІ ст. розвиток технократичних ідей здійснюється в концепціях інформаційного суспільства, що виникли у зв'язку з появою та інтенсивним розвитком техніки й глобальними процесами інформатизації.

Методологією або методологічною установкою, згідно з якою технологічні зміни є основою розвитку суспільства й суттєво впливають на тип соціальної організації, економіку, культуру суспільства та його ціннісні орієнтири виступає технологічний детермінізм, який спирається на уявлення про самодостатність, автономність техніки й технології, як царини суспільного життя.

Прибічники ідей технологічного детермінізму вважають, що розвиток техносфери, підпорядкований універсальним критеріям технічної раціональності, як то : ефективність, системність, надійність, тощо, мало залежить від соціально-політичних, екологічних, моральних та інших, так званих, "зовнішніх" факторів.

У періодизаціях історії, заснованих на методології технологічного детермінізму, етапи розвитку суспільства виокремлюються в залежності від радикальних змін у техніко-технологічній сфері.

Так Д. Белл, спираючись на зміни у промислових технологіях, розрізняє до індустріальне, індустріальне, постіндустріальне суспільство. З точки зору Е. Тоффлера, три технологічні хвилі (комплекси технологій) в історії цивілізації призводять до виникнення аграрного, індустріального та інформаційного

суспільства. М. Маклюен виходить з того, що зміна засобів зв'язку, типів комунікації тягне за собою переворот у культурі та організації суспільного життя.

На початку ХХ століття формується розширене розуміння технологічного детермінізму, пов'язане з застосуванням даної методології до конкретних сфер життя соціума, а не тільки до суспільного буття в цілому. Виникає світоглядна установка, згідно з якою будь яка царина суспільного життя може бути репрезентована як сукупність технологій, за аналогією з виробничими технологіями (Соціальні, політичні, електоральні технології, тощо).

Історичний прогрес залежить від успіхів науки і техніки. Але разом з тим, негативні соціальні наслідки управління, яке спирається на методологію технологічного детермінізму (зростання відчуження людини, перетворення її на елемент техніко-виробничих систем, деструктивне застосування технологічних розробок, відхід від етичних та духовних цінностей тощо), які часто набувають глобального характеру, свідчать про обмеженість даного підходу. Він піддається критиці за недооцінку ролі соціальних закономірностей у розвитку, спрощене уявлення про механізми впливу технологій на соціальний прогрес.

Як наслідок, виникають вимоги **контроля технологічного розвитку з гуманістичних позицій** соціальної та гуманітарної експертизи інновацій, подолання існуючого розриву між природничо-науково-технічною та гуманітарною культурою.

Ставши вирішальним фактором зміни всіх сторін суспільного життя, технології різних типів, рівня і призначення поступово виявили свій справжній, універсальний, загальний характер.

Суттєве значення мають відмінності між поняттям "технологія" і "виробничі сили". Останнє, поряд з поняттям "виробничі відносини" і "спосіб виробництва" були наріжними каменями матеріалістичного розуміння історії. Проте, виробничі сили, виробничі відносини та спосіб виробництва не вбирали у свою структуру потужні когнітивні фактори: інформацію та знання.

Навпаки, включення в структуру технологій в якості найважливіших компонентів систем управління, інформації і знань, а також різноманітних наслідків технологічної діяльності, які змінюють соціальне і природне середовище функціонування самих технологій, відразу ж виявляє фундаментальний зв'язок технологій діяльності зі статусом даного суспільства та його положенням на історичній шкалі.

Так, поняття "інформаційне суспільство", "суспільство, збудоване на знаннях", "суспільство високих технологій", "постіндустріальне суспільство", що активно використовуються в сучасній філософській, економічній, соціологічній літературі, фіксують лише різні сторони і характеристики рівня розвитку, що визначається сплавом науки і технології. Усе це – "високі технології", в основу яких покладено апаратні та інтелектуальні складові сучасних технологій. Від розвитку "високих технологій" залежить розв'язання економічних, оборонних, соціо-культурних та інших проблем, усталений розвиток суспільств, в тому числі і в його гуманістичних та гуманітарних вимірах.

З цими підходами до розуміння ролі і значення технологій у сучасному бутті пов'язана така ідейно-світоглядна та життєва позиція, якою є **технооптимізм**, з точки зору якого НТП в цілому надається пріоритетного значення у справі подолання проблем, що виникають у ході поступового суспільного розвитку. При цьому, технічні засоби виробництва (машини, механізми, комп'ютери, інноваційні технології та ін.), а також науково-технічні знання репрезентують собою вирішальний фактор, що визначає різні сторони суспільного життя, характер і напрямок соціального розвитку.

Інтерес до дослідження техніки виник ще у Аристотеля, перші технократичні настрої з'явилися значно пізніше і були пов'язані з розвитком інженерного мислення в добу Відродження, з якою, як відомо, пов'язане становлення, власне, **гуманізму**, як ідейно-культурної парадигми. Тобто, ці два еволюційні процеси **розросталися паралельно**. Потім, протягом XVII-XVIII ст.. на тлі зростання

науково-технічних досягнень й розгортання промислової революції ці настрої зміцнилися й отримали подальшого розвитку у таких активних прибічників науково-технічного прогресу, як Ф.Бекон, Кондорсе, Ламетрі, Вольтер, Сен-Сімон та ін., яких поєднувала подібність поглядів на техніку і технічний прогрес, як чине найголовніший засіб розв'язання соціальних протиріч і досягнення загального благополуччя. Тоді ж зародилися й протилежні технооптимізму настрої, які песимістично сприймали НТП, тобто починає формуватися протилежна ідейно-світоглядна парадигма, яка дістала назву технопесимізм. З тих часів обидві ці парадигми співіснують у стані постійного протистояння і до сучасної пори.

Широке застосування комп'ютерів у всіх царинах суспільного життя породило нові теорії "постіндустріального" (Д. Белл, Г. Кан), "інформаційного" (Ж.Фурастьє, А.Гурен), "технотронного" (З.Бжезинський, Ж.Серван, Шрайбер), "надіндустріального", "комп'ютерного" (А.Тоффлер) суспільства. У них основним критерієм суспільного прогресу виступали вже не технічні досягнення, точніше, не стільки вони, скільки **розвиток науки і освіти**, яким відводиться провідна роль.

Найважливішим критерієм прогресу стали вважати впровадження нових технологій на базі комп'ютерної техніки.

З початку 70-х р. ХХ ст.. інтерес до подібних теорій помітно зменшився, особливо, після появи перших доповідей Римському клубу, в яких основна увага приділялася критичному аналізу негативних наслідків НТП і концепціям моделей суспільного розвитку, орієнтованим на безмежне зростання промислового виробництва.

Активне обговорення процесів глобалізації, яке розгорнулося з середини 90-х р. певною мірою поживило інтерес до технооптимістичних концепцій, проте виступи антиглобалістів та теракти восени 2001 р. знову помітно знизили кількість їх прибічників і сприяли посиленню протилежної ідейно світоглядної парадигми, згідно з якою НТП та його досягнення розглядаються в якості

головної прикмети порушення балансу у відношеннях суспільства і природи, виникнення і різкого загострення екологічних, ресурсних, соціальних та багатьох інших проблем сучасного суспільного розвитку. Одним із перших представників цих ідей, які виникли власне в добу коли НТП і промислова революція тільки набирали обертів був Ж-Ж. Руссо, який став знаменитим після публікації у 1750р. свого трактату “Міркування про те, чи сприяло відродження наук і мистецтв очищенню звичаїв” де він дає негативну відповідь на поставлене запитання. У той час як більшість просвітників пов’язували соціальний і моральний прогрес з накопиченням знань і розвитком науки, Руссо виступав з протилежних позицій, вважаючи, що освіченість та ученість більше шкодять моральності, ніж сприяють їй.

Надалі, практично до першої половини ХХ ст., подібні погляди не користувалися популярністю і не дістали широкого розвитку. Певні зміни у техноісимістичних настроях стали спостерігатися у першій половині ХХ ст., коли руйнівні наслідки Першої світової війни і техногенний вплив людини на природу, що зростав виявив нові тенденції у світовому розвитку. Сутність змін, що відбувалися у взаємодії суспільства природи, а також перспективи такої взаємодії у науковому плані достатньо глибоко були осмислені у філософському вимірі у 1930-1940рр. В. І. Вернадським, який одним з перших звернув увагу на якісні зміни біосфери у глобальному масштабі під впливом природо перетворювальної діяльності людини. Аналізуючи масштаби і форми проявів цієї активності він дійшов висновку, що на сучасному етапі “людство, взяте в цілому, стає потужною геологічною силою”.

Подібні, по суті, ідеї висловлював тоді й відомий французький філософ і теолог П. Тейяр де Шарден. Намагаючись обґрунтувати унікальність людини в якості складової частини біосфери, він розвивав концепцію гармонізації відносин людини з природою, закликаючи при цьому до відмови від егоїстичних прагнень в ім’я об’єднання всього людства.

Таким чином, у першій половині ХХ ст. серед філософів, вчених дедалі більше визрівало розуміння не тільки того, що настає нова епоха – епоха



планетарних явищ, але й те, що за цих нових умов люди зможуть протистояти природній та соціальній стихії. Не стільки за рахунок міці технічного процесу, а завдяки силі розуму і духу. Власне гуманістична традиція, розпочата ще в добу античності також зазнала певних трансформацій в умовах НТП. З одного боку, лишається і значною мірою посилюється її опозиційність сцієнтизму та технократизму, що було пов'язано з поширенням таких систем поглядів, щодо НТП як **техно** - та **екопесимізм**. Чимало відомих науковців та філософів, таких як Г. Маркузе, Т. Роззак, П. Гудмен та ін., активно виступили проти науково-технічного прогреса, звинувативши своїх попередників у бездушному сцієнтизмі, у прагненні поневолити людину з допомогою науки і техніки. Нові ідеї, що з'явилися на цій хвилі обґрунтовували суспільство “антиспоживацтва” і були скеровані на те, щоб переконати “середню людину” задовільнитися малим. У спробах відшукати винуватця виникнення глобальних проблем головні звинувачення були висунуті проти “сучасної технології”. Під сумнів ставилися не тільки досягнення науки, але й сама ідея прогресу в цілому; знову затверджуються руссоїстські заклики повернення до природи; пропонувалося “зупинити” економічний розвиток на наявному рівні.

Низка техногенних катастроф та терористичних актів наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. (чорнобильська аварія, аварії танкерів, які призвели до забруднення нафтопродуктами великих акваторій світового океану, загибель атомних підводних човнів, терористичні атаки на Нью-Йорк, Вашингтон, Мадрид, Лондон, аварія на АЕС в Японії тощо), значно посилили технопесимістичні настрої.

Проте й самі антисцієнтистські ідеологи та філософеми, які репрезентували нову хвилю гуманізму зазнали змін конвергентного характеру, тобто впливу з боку сцієнтистських та технооптимістичних світоглядних парадигм.

Сучасний трансформований гуманізм або трансгуманізм являє собою з одного боку: 1) спробу вивчення й осмислення результатів, перспектив й потенційних небезпек використання науки, технологій та інших засобів

подолання фундаментальних меж людських можливостей, а з іншого 2)сучасний культурний рух, який затверджує можливість і бажаність фундаментальних змін у становищі сучасної людини з допомогою досягнень розуму, особливо з використанням технологій, з метою ліквідації старіння, і значного посилення розумових, фізичних і психологічних можливостей людини.

Важливим стимулом утворення транс гуманізму стало есе “Дедал: наука і майбутнє” (1923) британського біохіміка Дж. Холдейна, в якому автор змальовує те, як наукові та технологічні відкриття можуть змінити і покращити становище людини. Це есе започаткувало серію дискусій про майбутнє, включаючи працю “Світ, плоть і диявол” Дж. Бернала (1929), в якому він розмірковує над питанням колонізації космосу та про біонічні імпланти, а також про вдосконалення інтелекту з допомогою новітніх соціологічних та психологічних методів; праці О. Степчуана; есе “Ікар: майбутнє науки”(1924) Б. Рас села, який поділяв більш песимістичний погляд на речі; доводячи, що без доброти в цьому світі могутність технологій збільшить здатність людей завдавати шкоди одне одному.

Важливу роль у наданні трансгуманізму його сучасної форми зіграв Роберт Еттінгер, який поклав начало руху кріоніки оприлюдненням своєї книги “Перспектива безсмертя” (1964) та “Від людини до надлюдини” (1972), де він розглянув деякі можливості покращення людського організму. Перше викладення концепції транс людини як еволюційного кроку до постлюдини було здійснено Ф. М. Есфандіар у книзі “Чи ви транс людина?” (1989). У 1992 р. було засновано Інститут екстропії, а також журнал Екс-тропі Мегезін і було висунуто перше визначення транс гуманізму в його сучасному сенсі.

У 1998 р. було створено Всесвітню трансгуманістичну асоціацію. Приділяючи особливу увагу підтримці трансгуманізма як академічної наукової теорії і дисципліни. Всесвітня трансгуманістична асоціація випускає “Журнал трансгуманізма”, перший рецензований науковий журнал, присвячений дослідженням в царині трансгуманізма.

Трансгуманісти вважають, що завдяки НТП, що прискорюється, людство виходить на абсолютно новий етап у своєму розвитку: вони впевнені, що вже у

найближчому майбутньому стане можливий справжній штучний розум, будуть створені нові інструменти пізнання, які об'єднують в собі штучний інтелект з новими різновидами **інтерфейсів**, молекулярна нанотехнологія створить достатню кількість ресурсів для кожної людини і надасть можливість повного контролю над біохімічними процесами, дозволивши позбутися хвороб. Шляхом перебудови або фармакологічної стимуляції центрів задоволення у мозку, люди зможуть переживати більш широкий спектр емоцій та необмежені за інтенсивністю радісні переживання кожного дня. Транс гуманісти помічають і темний бік майбутнього розвитку, відзначаючи, що деякі з таких технологій здатні завдати людському життю чималої шкоди; навіть саме виживання homo sapiens sapiens як біологічного виду може опинитися під загрозою.

У рамках трансгуманізму існують різноманітні течії і позиції-прибічники кріоніки, подовження життя, спеціалісти з нанотехнології, ентузіасти засвоєння космосу, трансгуманістичні художники і виконавці, прихильними science fiction (наукової фантастики), цифропанки і люди, що експериментують з альтернативними соціальними групами. Екстропіанці репрезентують собою трансгуманістичну групу, яка надає великого значення самостійності, самовдосконаленню, особистій свободі і свободі від державного тиску. Інша течія у трансгуманізмі репрезентована захисниками ідеї “будівництва раю” (“paradise - engineering”), змальованою у “Гедоністичному імперативі” Д. Пірса, який наводить етичні аргументи на користь біологічної програми для скасування всіх різновидів жорстокості; страждання та нездоров'я. У найближчі часи емоційне життя може бути збагачене з допомогою синтетичних препаратів, які регулюють настрій, а у довготривалі перспективі біотехнологія, на думку прихильників даної концепції, зможе скасувати страждання у всьому тваринному світі. Пірс переконаний, що “постдарвінські надсвідомості” будуть надихати лише різні ступені генетично запрограмованого добробуту.

Трансгуманісти різняться у поглядах відносно часової шкали майбутніх змін, а також щодо того, наскільки радикальними ці зміни можуть виявитися. Ті постгуманістичні рухи західної думки, які надихалися ніцшеанською

філософською надлюдинами, а потім постструктуралістською епістемою “кінця людського” (М. Фуко), до початку ХХІ ст. отримали нове оформлення. Наприклад, виник “Каліфорнійський” рух трансгуманізму, який намагається поєднати прориви у царині комп’ютерних та генетичних технологій з синкретичними поглядами в дусі New Age. Трансгуманізм скерований на виникнення так званої сингулярності, коли створені людським інтелектом механізми та штучні організми вийдуть на передній край еволюції розуму і очолять, поведуть за собою, а, може, й навіть підкорять собі людей, які дедалі більше відставатимуть від своїх механічних створінь. Провідних представників трансгуманізму важко класифікувати. Кожний з них репрезентує окремий напрямок постгуманістичної традиції, дотримуючись складної і тонкої системи поглядів, яка постійно розвивається і трансформується.

Таким чином, як видно з наведеного вище короткого огляду складних еволюцій технократичних та гуманістичних концепцій новітньої доби контрверза:технократизм-гуманізм набуває в наш час якісно нового виміру. По суті, йдеться про конвергенцію даних протилежних парадигм, яка відбувається у вельми природній спосіб, за логікою розгортання сучасних соціальних процесів з одного боку та науково-технічного прогресу з іншого.

Звичайно, процеси, що розглядаються мають отримати належне висвітлення у рамках сучасного філософського знання: в онтологічному, гносеологічному та аксіологічному вимірах з адекватною їх інтерпретацією в учбовому процесі у курсах певних навчальних дисциплін. Цілком природньо, не можуть вони лишатися поза увагою сучасних філософії науки та філософії техніки.

Але особливого значення даний проблемно-тематичний комплекс набуває у контексті становлення сучасної філософії освіти, одним з ключових питань якої є формування новітньої парадигми освітньо-виховного процесу у середній та вищій школах з подоланням традиційної, але, на жаль, вельми деструктивної контрверзи між природничим та гуманітарним знанням, як на науково-академічному рівні, так і зокрема, у системі спеціальної, середньо-технічної та вищої освіти. Як видно з викладеного вище, об’єктивна необхідність у

посередницькій функції таких міждисциплінарних наукових напрямків як синергетика, практично відсутня у зв'язку з потужними конвергентними явищами, що відбуваються між сучасним гуманітарним та природничим знанням. Існує потреба у філософському осмисленні даної конвергенції у всій її складності і багатовимірності, яка до того ж розгортається на тлі потужних глобалізаційних процесів, що суттєво впливають як на сучасні еволюції і трансформації власне наук і навчальних дисциплін (природничих та гуманітарних), так і на систему освіти в цілому: (виникнення таких реалій і пов'язаних з ними понять як глобальна освіта, єдиний освітній простір, транснаціональна освіта), прагматизація, комерціалізація освіти, пріоритетність кон'юнктурно-вузько-прагматичних завдань науки і освіти по відношенню до фундаментальних тощо.

Глобалізація трансформує внутрішні соціальні відносини на всіх рівнях, в тому числі й у системі освіти і науки, жорстко дисциплінує все "особливе", що вимагає "поблажливого" ставлення й суспільної опіки, вона руйнує культурні табу, жорстко відсікає будь який партикуляризм, безжалісно карає неефективність і всіляко заохочує міжнародних чемпіонів ефективності у всіх царинах, в тому числі й у сфері науки та освіти. Центром зусиль у XXI столітті стають освіта (передусім вузькоспеціалізована), завоювання конкурентоспроможних позицій на світовому ринку інформатики, мікроелектроніки, біотехнології, телекомунікацій, космічної техніки, комп'ютерів, привнесення будь-яких інновацій у всі галузі суспільно-виробничої діяльності, модернізація як константа національного життя.

За цих жорстких умов перманентних "щурячих перегонів" заради ефективності і конкурентоспроможності перед сучасною гуманітаристикою постає сувора перспектива боротьби за виживання в науково-освітньому просторі. Проте, збагачене потужною багатовіковою традицією осягнення й осмислення розвитку та взаємодії гуманітарних і природничих наук і соціальних процесів, філософське знання має шанс не тільки не опинитися на периферії еволюції сучасної науки і освіти, виконуючи, по суті, сервільну функцію при

емпіричних науках, як того хотіли свого часу позитивісти, але й навіть бути в авангарді НТП у ХХІ столітті, надаючи йому правильного гуманістичного модусу.

Бібліографія:

Шейко В.М. Гуманізація освіти і культури.//Вісн.Харк.держ.акад.культури:Зб.наук.пр. -Х.,2000.-Вип.2.-с.99-109

Сингх Р.Р. Образование в условиях меняющегося мира//Перспективи:Вопр.образования. -1993.№1-с.7-21

Степин В.С. Философская антропология и философия науки. -М., 1992.-364с.

Барулин В.С. Социально-философская антропология.-М.,1994.-460с.

## Фундаментализация образования

### 1. Особенности фундаментальных наук.

Повышение качества подготовки специалистов связано со всей деятельностью высшей школы и, особенно с педагогической деятельностью. Учебный процесс в современном ВУЗе должен быть направлен на формирование специалиста высшей квалификации, что необходимо предполагает развитие его как творческой личности.

Нередко слышны нарекания о том, что фундаментальные дисциплины, изучаемые студентом в основном на 1 -3 курсах, являются малозначимыми для его последующей деятельности как специалиста. Попытаемся разобраться, так ли это на самом деле, проанализировав специфику, функции фундаментальных наук и их взаимосвязь с науками прикладными. Возможно, данное исследование будет способствовать защите учебного процесса от примитивизации, от ошибок в определении содержания, форм, средств и методов обучения.

Соотношение науки и учебного предмета – один из наиболее важных вопросов проблемы содержания образования в вузе. Науки же традиционно принято подразделять на фундаментальные и прикладные. Критерии деления при этом предлагаются разные. Основаниями деления могут стать целевые назначения, общественные функции, степень, форма связи с материальным производством, доминирующий характер знания, специфика предметной области исследования. Сама фундаментальность не является чем-то однородным. Выделяют три уровня фундаментальности:

1. Общая фундаментальность, которая характеризует отдельные естественные науки, а не исследования, и заключается в невыводимости основных положений данной науки из других

научных дисциплин. Основные положения фундаментальной науки обоснованы ссылкой на всю совокупность соответствующих опытных данных. В настоящее время на статус глобальной фундаментальности претендуют физика и биология.

2. Дисциплинарная фундаментальность, которая выражает различие наук, ориентированных на фундаментальные (теоретические) исследования, и прикладных, направленных на удовлетворение практических нужд, отвечающих на запросы производства и социальной жизни вообще. В рамках дисциплинарной фундаментальности выделяют развитые (достигшие теоретической зрелости) фундаментальные науки и эмпирические или описательные, направленные на поиск новых явлений и формулирование законов действительности, но не выработавшие еще достаточно зрелых теорий. Они фундаментальны по своим задачам, по тенденциям развития, но не по фактическому содержанию в данное время – это потенциально фундаментальные науки. В прикладных науках выделяются науки, опирающиеся на развитые фундаментальные науки и потенциально фундаментальные науки, либо не имеющие даже такой опоры.
3. Внутридисциплинарная фундаментальность исследований, которая характеризует фундаментальные исследования в отдельных науках, в том числе в технических.

Общая фундаментальность, в свою очередь, является многоаспектной характеристикой. Можно говорить о лингвистическом, методологическом и онтологическом аспектах общей фундаментальности. И с этих позиций наиболее фундаментальной наукой, как указывал в своей работе Л.Б. Баженов, является физика.

**Лингвистическая фундаментальность физики.** Все естественные науки основаны на эмпирических данных. Следовательно, для них определяющее значение имеют высказывания, описывающие эти данные.



Как правило, получение эмпирических данных предполагает использование приборов. Но приборов биологических, химических и т.п. не бывает. Любой используемый ученым прибор в своей основе всегда физический объект и для истолкования своих показаний требует соответствующих физических теорий. Это обстоятельство делает язык физики неотъемлемым элементом языка любой другой естественнонаучной дисциплины и может быть названо лингвистической фундаментальностью физики.

**Методологическая фундаментальность физики.** Физика – наиболее развитая наука, в смысле используемых ею познавательных средств она является в некотором роде образцом для других наук. Многие фундаментальные методологические идеи и принципы, важные для других областей научного знания, заимствуются из физики. Бесспорно, что имеет место приток идей в физику из других наук. Но столь же бесспорно, что «методологический ток» все же мощнее из физики, чем в физику. И в этом смысле можно говорить о методологической фундаментальности физики.

**Онтологическая фундаментальность физики.** Это наиболее важный аспект проблемы фундаментальности физики. Под онтологической фундаментальностью физики понимают ее базисное положение в системе естественнонаучного знания, определяющееся онтологическим статусом ее предмета – наиболее «простых» и общих, а, следовательно, и наиболее фундаментальных уровней материальных организаций [1, стр. 15].

На основе вышесказанного можно утверждать, что в необходимость изучать физику заложено нечто большее, чем просто получение общего образования. Физика изучает фундаментальные уровни организации материи (существует постулат материализма утверждающий, что нет метафизики более глубокой, чем физика) поэтому физика является фундаментальной по определению. Но это с точки зрения классического определения фундаментальности, которую традиционно связывают с углублением знания, направленного на поиск первооснов и законов, являющихся наиболее общими для всего видимого многообразия. Однако

знание претерпевает не только процесс углубления, но и процесс расширения, так как объектами познания становятся такие аспекты природы, о существовании которых ранее даже не догадывались. В связи с этим современное отношение к фундаментальности знания не всегда совпадает с классическим. Можно говорить о фундаментальности химии, биологии, медицины и т.п. как о внутродисциплинарной фундаментальности. Это говорит о необходимости изучения физики в любом техническом ВУЗе. Включенность в образовательный процесс других дисциплин зависит от специфики ВУЗа.

Любая деятельность должна базироваться на основе определенных закономерностей. Управляемое освоение новой профессиональной деятельности в этом отношении не является исключением. Чтобы понять природу и движущие силы развития высшего образования в современном мире, необходимо рассмотреть некоторые общие условия и устойчивые закономерности, непосредственно влияющие на сферу образования в целом и на высшее образование в частности. К таким закономерностям общественно-политического, научно-технического и даже нравственного порядка можно отнести следующие:

- рост наукоемких производств, для эффективной работы которых более 50 % персонала должны составлять лица с высшим или специальным образованием. Этот фактор предопределяет быстрый количественный рост высшей школы;
- интенсивный рост объема научной и технической информации, приводящий к ее удвоению за 7-10 лет. В результате квалифицированный специалист должен обладать способностью и навыками самообразования и включаться в систему непрерывного образования и повышения квалификации;
- быстрая смена технологий, вызывающая моральное старение производственных мощностей за 7-10 лет. Этот фактор требует от специалиста хорошей фундаментальной подготовки и способности быстро

осваивать новые технологии, что недоступно так называемым узким специалистам;

- выдвижение на первый план научных исследований, ведущихся на стыке различных наук (биофизика, молекулярная генетика, физическая химия и т.д.). Успехов в такой работе можно достигнуть лишь при наличии обширных и фундаментальных знаний, а также при умении работать коллективно;

- наличие мощных внешних средств мыслительной деятельности, приводящих к автоматизации не только физического, но и умственного труда. В результате резко возросли ценность творческой, неалгоритмизируемой деятельности и спрос на специалистов, способных осуществлять такую деятельность;

- рост числа людей, вовлеченных в научную и другие виды сложных деятельностей, приводящий, по мнению ряда исследователей, к падению среднего эвристического потенциала ученого. Для компенсации этого падения необходимо вооружать специалистов знаниями методологии научной или практической деятельности [см. 2].

На основе вышесказанного можно утверждать, что одним из требований по организации учебного процесса в высшей школе является фундаментализация образования. Однако фундаментализация образования - это противоречивая тенденция расширения и углубления фундаментальной подготовки при одновременном сокращении объема общих и обязательных дисциплин. Чрезмерная фундаментализация иногда сопровождается падением интереса к обучению или затруднением узкопрофессиональной адаптации. Поэтому важнейшей задачей является оптимизация данного процесса.

Важнейшим условием оптимального выбора содержания обучения является логический анализ самого предметного знания. Нельзя, отмечает Н. Ф. Талызина, изучать каждое частное явление самостоятельно, как слоеный пирог, где каждый слой живет своей самостоятельной жизнью [см. 2]. Решение задач «применительно к случаю» лишает науку систематичности. За

весьма разнообразными вариантами, открывающимися на поверхности явлений, часто стоят немногие порождающие их инварианты. Выделение такого фундаментального инвариантного знания с помощью системно-структурного анализа позволяет резко сократить объем подлежащего усвоению материала. Будучи отработано и усвоено на нескольких частных явлениях, фундаментальное знание позволяет вывести все другие частные случаи проявления инвариантов с помощью простых логических процедур. Основанные на знании инвариантов обобщенные виды деятельности обеспечивают специалисту возможность решения огромного числа частных задач. Научно обоснованная, систематическая и целенаправленная работа позволяет добиться удивительных результатов. Использование указанных принципов позволяет сократить объем подлежащего усвоению содержания в два-три раза.

Нередко отождествляют фундаментальное знание со знанием теоретическим. Если рассматривать фундаментальность в таком аспекте, то следует говорить о проблеме оптимизации отношения теоретического и практического уровней подготовки студентов в высших учебных заведениях.

Важнейшим и принципиальным положением теории образования в высшей школе является то, что предметное содержание любой учебной дисциплины в вузе складывается из трех фактически самостоятельных и в то же время взаимосвязанных компонентов науки: фактического (материал, описывающий объекты и явления), теоретического (материал, объясняющий объекты и явления), методологического (материал, в котором излагаются предписания (метод) по преобразованию и управлению данными объектами и явлениями). Структура учебного курса состоит из тех же компонентов, которые входят в структуру каждой отрасли науки. Содержанием его являются понятия, законы, идеи, принципы, правила. Совокупность этих элементов содержания обучения, описывающих и объясняющих тот или иной строго очерченный круг явлений и предписывающий, как ими управлять, образует содержание теории. А совокупность теорий – учебный

предмет. В процессе обучения объективированное научное знание или его элементы выступают в качестве предмета познавательной деятельности студентов, особенность которого заключается в том, что он, как правило, не является материальным. Предмет этот в своей основе идеальный. Он лишь имеет материальную оболочку (слово, знак, символ).

В ходе самостоятельной познавательной деятельности студент усваивает отчужденное научное знание, которое первоначально выступает в его деятельности как объект познания. Происходит данное отчуждение вероятнее всего по следующим причинам. В науке теория выполняет три функции: описательную, объяснительную и предсказательную. Эти же функции она должна выполнять и в процессе обучения. Естественно, что все они в учебном процессе претерпевают определенные изменения, по сравнению с тем, что имеется в науке. Важнейшим из этих изменений является то, что на определенных этапах эти функции как бы сливаются, приобретая преимущественно объяснительную направленность. В этих случаях в значительной степени редуцируется предсказательная функция, что, несомненно, влечет за собой нарушение единства между структурой соответствующей науки и структурой учебного предмета, а, следовательно, преобладание в содержании обучения описательных фактов и подробностей в ущерб выявлению и изучению студентами причин, которые управляют этими фактами.

Необходимо добиться того, чтобы преодолеть отчужденность научного знания. Поэтому важнейшей задачей высшего учебного заведения является поиск форм связи научной деятельности с производственной практикой. Высшей школе предстоит в этом плане большая и серьезная работа в теоретическом обосновании и методической ранжировке содержания обучения будущих специалистов.

В следующем разделе будет проанализированы соотношения фундаментальных и прикладных наук.

**Круковська В. А.**

## **Место эстетического в образовании и воспитании**

### **1. Концепции эстетического в образовании и воспитании**

Концепции эстетического воспитания, которые существуют в современной теории и применяются в образовательной практике, как в нашей стране, так и за рубежом, разрабатывают такие понятия как эстетический опыт и эстетическое сознание, художественное и эстетическое воспитание, эстетические ценности и идеалы. Однако, как правило, в них не учитывается тот факт, что эстетический опыт выходит за рамки образовательного процесса, а эстетические представления формируются не только в формальном воспитательном процессе, носящем институализованный характер, но и в среде повседневного существования человека. Недостаточное внимание, а подчас и игнорирование этого факта ведет к разрыву между, с одной стороны, теорией и практикой эстетического воспитания, которая проходит через “легитимные” каналы — образовательные институты, культурные учреждения и т.д., и, с другой стороны, энвироментальным фактором, влияние которого в эпоху медиатизации культуры неуклонно растет. Современный человек живет в медиатизированном пространстве и черпает значительную часть своих эстетических представлений именно из медиасреды. Разрыв между институциональным и энвироментальным фактором в эстетическом развитии определяется не только “культурным материалом”, который может совпадать, но и процессами смыслообразования и ценностными ориентациями. На наш взгляд, для того, чтобы оптимизировать процесс эстетического образования и

воспитания необходимо учитывать это влияние и проанализировать как его механизмы, так и причины его эффективности.

В том случае, когда процесс эстетического воспитания носит институциональный характер, происходит утверждение ценностей “легитимной”, “доминантной”, “высокой” культуры. Отбор образцов производится на основе авторитетной санкции, определяющей область официально одобренного, предназначенного для обязательного усвоения, создающей модели и образцы. Предлагаемый материал обладает зафиксированным смыслом, который должен быть освоен, чьи значения должны быть закреплены. Отсюда прескриптивность, однозначность моделей-образцов в различных программах по эстетическому воспитанию. соблюдение эталона, наделение смыслом, соответствующим устоявшимся эстетическим категориям. Даже в инновационных программах, рассчитанных на свободное творчество учащихся, целью является привести их к тем же самым эталонам, но не путем прямой индоктринации, а имплицитно, в форме самостоятельного усвоения.

Другой особенностью институциональной системы эстетического воспитания является ее универсалистский характер, основанный на вере в вечные культурные и эстетические ценности, которые должны составлять некий минимальный эстетический потенциал человека вне зависимости от его социального происхождения, положения, образа жизни. Эта идеализированная модель унифицированного объекта эстетического воспитания приводит к тому, что ее верхняя и нижняя граница находятся за пределами ее воздействия: с одной стороны, — социальные круги, которые имеют прямой доступ к культурным ценностям и используют свои возможности в семейном воспитании, для которых эстетическое воспитание в учебном заведении носит чисто пропедевтический характер, с другой — социальные круги, где образование не является ценностью, и усвоенное в учебном заведении

совершенно не подтверждается жизненным опытом, в котором преобладает совершенно иная эстетика.

Эстетические представления, формирующиеся под влиянием окружающей среды, носят характер живого непосредственного смыслообразования, которое происходит при столкновении с многочисленными эстетическими моделями медиа, реплицируемыми всеми их видами. Среда популярной культуры предлагает свои модели-образцы, которые основаны на характерных для нее эстетических принципах. В отличие от произведений высокой культуры, вводимых в институты эстетического воспитания с фиксированными смыслами, смыслы текстов массовой культуры являются гетерогенными, “текучими” и активно производимыми различными группами реципиентов в зависимости от их положения в социальной иерархии, пола, возраста и т.д.

Рассмотрим различные эстетические, образовательные и культурологические теории, разработанные в Америке, в Англии и во Франции во второй половине XX века и проанализируем, каким образом они отвечают на поставленную нами проблему разрыва между институализованной системой эстетического воспитания и повседневной средой, которая является важным фактором в формировании эстетических представлений и идеалов современного человека.

Категория эстетического опыта уже давно является одним из основных понятий, разрабатываемых американскими учеными. Эстетический опыт считается особым видом опыта, восприятия объектов, событий или ситуаций. В процессе воспитания эстетический и воспитательный опыт переплетаются и вступают во взаимодействие. Дж.Дьюи, который оказал колоссальное влияние на всю американскую эстетику, в том числе и на теорию эстетического воспитания, в своей книге “Искусство как опыт” выдвигает категорию эстетического опыта



как модель для всякого опыта вообще[1]. Учение Дьюи развивалось многими американскими теоретиками, среди которых можно назвать Т.Манро, Р.Циммермана, Д.Арнстайна, представителей американской философии образования.

В понимании эстетического опыта Д.Арнстайн, основываясь на концепции Дьюи, придает основное значение восприятию формы, которая может содержать ссылки на узнаваемые черты мира. Появление эстетических качеств в опыте является результатом взаимодействия между каким-либо предметом или событием и воспринимающей личностью, которая заняла по отношению к нему определенное отношение. Тем не менее выделяет основные характеристики эстетического опыта, при актуализации которых может происходить эстетизация объектов: способность доставлять бескорыстное наслаждение и наличие восприятия формы. Эти принципы, уходящие корнями в кантианскую эстетику, ограничивают видимую свободу в эстетизации объектов областью легитимного. Эти положения являются своего рода антиподом стратегий популярной эстетики, которая направлена, прежде всего, на содержание, на референт, а форму рассматривает лишь как адекватную (или неадекватную) репрезентацию этого референта.

Другим важным моментом в понимании американскими исследователями проблем эстетического воспитания является положение о свободном творческом развитии человека. Так по мнению Т.Манро, эстетическое воспитание дает возможность человеку развить свои способности творческого воображения и критического суждения. Этот подход основан на положении Дьюи о свободном развитии человека. Вслед за Ж.-Ж.Руссо он утверждал, что ребенка надо поощрять в свободе чувствовать, думать, воспринимать и переживать опыт на протяжении всего воспитательного процесса. Современные исследователи, следующие этой теории, ставят перед собой нелегкую

задачу найти демократический выход для личности в обстановке социального напряжения и растущих общественных противоречий. Тем не менее, они сохраняют веру в гуманные принципы образования, считая что искусство может прогрессировать наряду с другими областями цивилизации.

Вопрос о соотношении эстетического опыта и образовательно-воспитательного процесса не имеет однозначных ответов. Так, несмотря на очевидность того, что различные социальные группы имеют различные эстетические ценности и идеалы, эстетическое воспитание призвано транслировать эстетический опыт в его образцах-моделях не дифференцировано, выделяя из всей человеческой эстетической культуры некую область универсальных эстетических ценностей, приемлемую для всех без исключения. На практике такие "усредненные" модели оказываются слабо эффективными или же модифицируются в связи с социальной доминантой того или иного учебного заведения. Другой сложной проблемой в трансляции эстетических ценностей является сама специфика эстетического опыта, которая, в соответствии с укоренившимися в теории эстетического воспитания принципами кантианской эстетики, должна носить характер "незаинтересованности", что вступает в противоречие с прагматической направленностью современного образования. Таким образом, если эстетические ценности не имеют эмпирической пользы, они должны обладать другими свойствами, которые могут представить их как объект устремления, желания учащегося. Кроме того, непосредственность эстетического опыта может вступить в противоречие с опосредованным способом его трансляции в институализованном учебно-воспитательном процессе. В результате, эстетический опыт, полученный в среде популярной культуры, становится определяющим для формирования эстетической культуры личности, так как ему сопутствует удовольствие от потребления текстов или артефактов массовой культуры.

В чем же заключается источник эстетического удовольствия или наслаждения, который человек испытывает при восприятии искусства? Произведения искусства, если рассматривать их как чистый источник эстетического опыта, являются предпосылками к определенному опыту индивида, который можно назвать эстетическим наслаждением и который является самодостаточным. По этой причине произведения искусства приписывают некие имманентные качества, являющиеся источником этого наслаждения. Но является ли само по себе это переживание наслаждения ценностным, то есть достойным, чтобы им наслаждаться? Эстетический опыт представляется желательным, поскольку он ведет к цельности и зрелости личности и помогает росту творческой способности, которая может проявляться в различных сферах жизнедеятельности. При таком подходе к эстетическому опыту возникает ряд проблем, прежде всего связанных с такими его характеристиками как самоценность и желательность. По мнению Р.Смита, одного из ведущих представителей американской философии образования, сторонника создания научной эстетики, ответ на эти вопросы заключается в непреходящей ценности искусства для человечества. На протяжении всей истории человечества искусство было неотъемлемой частью жизни, составляющей бесценную сокровищницу культуры. Что касается специфики эстетического наслаждения, оно качественно отличается от других видов наслаждения, и поиск этой качественной уникальности чаще всего приводит исследователей к выделению специфических черт эстетического объекта, тех его качеств, в которых заложена способность давать наслаждение. Такое понимание эстетического объекта закономерно ведет к выделению эстетического воспитания в отдельную область образования, так как основные объекты изучения в процессе эстетического воспитания — произведения искусства — обладают имманентной способностью доставлять специфическое наслаждение,

которое качественно отличается от других видов наслаждения, поскольку возникает только как результат внутренних свойств эстетического объекта. Кроме того, хотя стремление к этому наслаждению носит бескорыстный характер, само оно шире этой самодостаточности, так как представляет собой опыт, обладающий ценностью, выходящей за рамки эстетического наслаждения.

Вопрос места эстетического элемента в воспитательном процессе ставится и в различных игровых теориях, причем почти все они подчеркивают противопоставление моральной свободы искусства этическим рамкам реальной жизни, избыточной энергии — труду и усталости, иллюзии — реальности. На этих же бинарных оппозициях строится стратегия эскейпизма, столь распространенная в массовой культуре, но, тем не менее, между эскейпизмом и игровым подходом есть существенная разница, прежде всего связанная с понятием свободы. Искусство, рассматриваемое как игра, вносит в человеческое существование наиболее желанный компонент — ту область, в которой человек может проявлять себя в мире с полной свободой. Кроме освобождения личности в процессе взаимодействия с искусством эстетический опыт открывает для человека нечто, расширяющее осознание мира. Это нечто испытывается в акте эстетического освоения действительности и невозможно ни при каком другом способе взаимодействия человека со средой.

Известный английский эстетик и искусствовед Герберт Рид, который оказал большое влияние на американскую эстетику и теорию эстетического воспитания, подробно рассматривает игровую теорию искусства и считает необходимой трансформацию игрового импульса в эстетический. Он полагает, что нельзя говорить о воспитании там, где нет открытия и развития тех способностей ребенка, которые остались бы вне воспитания пассивными. Единственным способом, ведущим к формированию активного мышления, является взаимодействие

человеческой души с ее физическим окружением. В человеческой жизни подвижность процессов развития сочетается с устойчивостью достижения, и воспитание служит посредником между этими двумя крайними точками. Г.Рид ценит теорию эстетического воспитания Ф.Шиллера, которая, по его мнению, недостаточно изучена и неправильно понята. Согласно Шиллеру, игра не является обычной органической деятельностью, она присуща только человеку. “Человек играет только тогда, — утверждает Ф.Шиллер, — когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком, лишь тогда, когда играет”[2]. Между игрой и искусством практически нет границы: воспитатели знают, что существует постепенный переход от интуитивно формирующей деятельности ребенка к интуитивной трансформирующей деятельности художника. Вся важность включения искусства в воспитательный процесс состоит именно в непрерывности базовой игровой деятельности, проходящей от игры к искусству и остающейся отличной от конструктивной рациональной деятельности, которая называется работой, трудом... Основным недостатком труда в технологической цивилизации является то, что он не дает возможности гармонического развития всех чувств и ощущений человека, от которых зависит понимание и восприятие им объективного мира. Между тем, многие критики массовой культуры рассматривают “эскейпистские” или “эвазионистские” тексты как удовлетворяющие “сомнительным вкусам мещанской публики”. На основании анализа коммерческих устремлений популярных авторов критики делают вывод “об отсутствии элементарного здравого человеческого смысла, о полном и катастрофическом погружении в бездну пошлости и скудоумия”[3]. Единственной целью “эвазионистских” текстов признается “развлечение мещанской публики”, а сюжет и проблемы, так или иначе затронутые в популярных текстах объявляются вне “серьезного искусства”[4]. Все эти тексты составляют, тем не менее, неотъемлемую часть социального

дискурса своего времени и проникнуты релевантными для него смыслами. Если мы рассмотрим "эвизионистские" тексты в общем социокультурном контексте второй половины XX в., то можем заметить, что их постоянное репродуцирование сосуществует рядом со множеством других дискурсов, содержанием которых является критика современных социальных норм и практик. Такие тексты, носящие публицистический характер "репортажа", хроники, свидетельства очевидцев, медицинских или психологических советов переполняют рынок текстуальной продукции, как литературной, так и аудиовизуальной, не менее, чем "эвизионистская" продукция. В этом интердискурсивном пространстве популярные тексты эвизионистского толка являются лишь необходимыми элементами для поддержания стабильности системы социального дискурса. Эти тексты диссеминируются по всем областям культуры повседневности при помощи различных реплицирующих механизмов. Особое значение приобретает в этом плане та сфера повседневности, которая является важнейшим внеинституциональным фактором воспитания эстетических вкусов и суждений детей и подростков — сфера игры. Р.Барт отмечал изоморфизм мира игрушек и "вещного" мира взрослых: "Расхожие игрушки — это, по сути, мир взрослых в миниатюре"[5]. Но это "предвосхищение" мира взрослых может носить как пассивный, так и активный характер: в первом случае "ребенку остается лишь роль владельца и пользователя, но не творца", во втором — ребенок "занят не применением вещей, а сотворением мира... он творит жизнь, а не собственность"[6]. Современный ребенок буквально погружен в мир игры, которая составляет среду его взросления: системы игрушек, позволяющие моделировать реальный, идеальный и фантастический мир, и компьютерные игры, различные конкурсы и телешоу — эта среда целенаправленно обучает и воспитывает своим ценностям,

непосредственно связанными с интеграцией ребенка в сообщество и процессами социализации.

Возникает вопрос, являются ли массовые медиа-стратегии в отношении детей и подростков творчески-игровыми или эскейпистскими? Действительно, форма игры используется как для реконструкции “взрослого мира”, который предстает в идеализированно эстетской форме (все варианты Барби), так и для воссоздания виртуальных или фантастических реальностей (компьютерные игры, монстры). Все эти воспитательные стратегии), не носящие институционального характера, хотя и санкционированные, имеют под собой совершенно четкую социокультурную направленность, а их успех опровергает прогнозы Г.Рида об автономизации искусства в область утопии. Эта мысль об автономности искусства подвергается критике со стороны исследователей массовой культуры, работающих в последние десятилетия. Незаинтересованность искусства остается лишь принадлежностью “культурной элиты”, хотя и в этом случае оно подтверждает многочисленные различия в социуме. Вся же остальная культурная продукция не только имеет эксплицитную социальную направленность, но и призвана развивать в ребенке и подростке те качества, которые необходимы для интеграции в современный социум — конкурентноспособность, умение делать быстрый и правильный выбор, и в то же время веру в счастливый случай и в многочисленные мифологемы современности, носящие как идеологическую, так и эстетическую окраску. Эти мифологемы с мгновенной скоростью реплицируются всеми видами медиа и индустрии развлечений и приобретают роль символического артефакта.

Какова же в данной ситуации роль институционального эстетического воспитания, какова роль института образования в формировании эстетической культуры индивида? Каково взаимоотношение между обучением искусству (художественным

воспитанием) и ролью искусства в формировании эстетических представлений? Еще недавно большинство исследователей были склонны рассматривать художественное воспитание как синоним или как составную часть воспитания. Соответственно, в определении его целей и задач они отталкиваются от своего понимания ценности и значения искусства для жизни. Т.Манро выделяет три аспекта этой ценности:

1. Искусство является одним из самых мощных инструментов для производства положительного опыта.

2. Оно постоянно находит новые пути для валидации человеческой жизни, для создания ощущения, что жизнь прожита не даром.

3. Оно может внести свой вклад в умственное развитие и социальную приспособленность[7]. Как мы видим, эта ценность носит во многом прагматический характер и должна способствовать социализации личности. На практике, первая характеристика Манро — положительный опыт трансформировалась в современной массовой культуре в принцип удовольствия, во многом определяющий все культурное производство и потребление. Это сказывается и на эстетике имиджей, жизненных стилей, продуцируемых массовой культурой, которые часто носят характер эстетизации повседневности. Такая рутинизация удовольствия в массовой культуре, структурируя время, создает возможность определенного контроля над "вульгарными", телесными удовольствиями, которые апроприруются в легитимный дискурс и поддаются дисциплине. Среди других важных аспектов эстетической культуры личности в современную эпоху приобретает большое значение категория вкуса, которая детально и глубоко исследована в работах Пьера Бурдьё. Согласно мнению Бурдьё, эстетический вкус является социально обусловленной и институционально сконституированной категорией. В формировании эстетического вкуса формальному образованию принадлежит важная



роль, но она является имплицитной, так как в собственном смысле, по мнению Бурдьё, “художественное воспитание, которое, как предполагается дается образовательной системой, является практически несуществующим”[8]. Образовательная система, основанная на социальных различиях, создает то, что Бурдьё называет “эстетической диспозицией”, которая и определяет вкусы и ценности в области искусства, что соответствует месту индивида в социальной иерархии.

Социологические исследования, проведенные Бурдьё среди групп населения с различным уровнем образования и с различным социальным положением, установили два важных факта: с одной стороны, существует очень тесное отношение, связывающее культурные практики с “образовательным капиталом” и социальным происхождением, с другой, при равных уровнях образовательного капитала вес социального происхождения в системе объяснений практик и предпочтений увеличивается по мере удаления от наиболее “легитимных” областей культуры.

Образовательные квалификации гарантирует культурный капитал в той мере, в которой он унаследуется от семьи или же только приобретается в школе. “Показателем культурного уровня и его социального определения становится количество знания и опыта в сочетании способностью говорить о них”[9].

Принимая во внимание то взаимоотношение, которое существует между “культурным капиталом”, унаследованным от семьи, и “академическим капиталом”, а также логику передачи культурного капитала и функционирования образовательной системы, мы не можем объяснить тесную взаимосвязь между компетентностью в музыке или живописи и академическим капиталом исключительно действием образовательной системы и еще меньше художественным образованием, которое, как предполагается, она дает, но которое практически не существует. Академический капитал, согласно Бурдьё — это “продукт

совмещенных усилий культурной трансмиссии через семью и культурной трансмиссии через школу”... Через операции внедрения ценностей школа также помогает сформировать общую диспозицию в отношении “легитимной” культуры, которая вначале приобретается по отношению материала, получившего статус программного, но может быть применена за пределами учебного плана, принимая форму незаинтересованной способности накапливать опыт и знание, которые могут и не быть непосредственно прибыльными на академическом рынке. Образовательная система определяет общую культуру, выходящую за рамки учебного плана, “негативно”, отграничивая внутри доминантной культуры область того, что включено в учебные планы и контролируется экзаменами.

В своих целях и средствах образовательная система определяет стремление к “легитимному самодидактизму”, который предполагается при приобретении общей культуры и необходимость в котором растет по мере продвижения в образовательной иерархии. Хотя образовательные институты предполагают выполнение определенных эстетических практик, они не могут требовать их выполнения, поэтому эти практики становятся атрибутом, закрепленным за определенным статусом, характеризующим эстетическую диспозицию.

Эта логика помогает объяснить, каким образом “легитимная диспозиция”, которая приобретается путем частого контакта с определенным классом текстов, а именно литературными и философскими произведениями признанными академическим каноном, распространяется на другие менее легитимные произведения, такие как авангардная литература или на области, получившие меньшее академическое признание, такие как кино. Компетенция в этих областях не обязательно приобретается в учебном процессе, чаще она является результатом ненамеренного усвоения, осуществляемого через семейное или внешкольное, но институциональное (кружки, клубы, лектории и

т.д.) эстетическое образование. Эта диспозиция при помощи набора перцептуальных и оценочных схем дает возможность его обладателю воспринимать, классифицировать и запоминать разнообразный эстетический опыт. Таким образом, можно объяснить то, что образовательные квалификации функционируют как условия входа в универсум легитимной культуры. Но существует еще один важный, еще более скрытый эффект институциональной системы эстетического воспитания. Через образовательные квалификации обозначаются некоторые условия существования — те, которые составляют предпосылку получения квалификации, а также эстетической диспозиции, наиболее жесткого условия вступления в мир “легитимной культуры”.

Любое “легитимное” произведение задает нормы своего восприятия и определяет как единственное легитимный способ восприятия тот, который вводит в игру определенную диспозицию и определенную компетентность. Это означает, что все агенты объективно измеряются этими нормами. В то же время можно установить являются ли эти диспозиции компетентности дарами природы или же продуктами обучения и выявить условия неравного классового распределения способности к восприятию “высокой культуры”.

В своем анализе “популярной” эстетики, Бурдье подчеркивает, что она основана на подтверждении связи между искусством и жизнью, что предполагает подчинение формы функции, то есть явного отделения повседневной диспозиции от эстетической. Враждебность слоев среднего класса, обладающих наименьшим культурным капиталом, по отношению к формальным экспериментам проявляется в отношении к театру, живописи, кино, фотографии. В театре и в кино популярная аудитория любит сюжеты, которые развиваются логически и хронологически в направлении к счастливому концу и идентифицируют

себя скорее с простыми сюжетами и персонажами, чем со спорными символическими фигурами и действиями.

Популярные вкусы относятся в формальной утонченности как к знаку вытеснения, отторжения непосвященных. Характер высокой культуры, сакральной и удушенной, предполагает ледяную торжественность великих музеев, роскошь оперных театров, декор концертных залов, что создает дистанцию, отказ от коммуникации, предупреждение против соблазна фамильярности. Напротив, популярные развлечения предполагают участие зрителя, а также коллективное участие публики в празднике, причиной которого оно становится.

Эта популярная реакция является полной противоположностью отдаленности, равнодушию эстета, который, апроприируя какой-либо из объектов популярного вкуса, вводит дистанцию, разрыв — меру своей отдаленной *дистинктивности*, путем смещения интереса с содержания, персонажа или сюжета на форму. Относительная оценка специфических художественных эффектов несовместима с погружением в непосредственную данность произведения. Эстетическая теория так часто рассматривала отдаленность, незаинтересованность, равнодушие как единственный способ признать автономность произведения искусства, что мы стали забывать, что они означают отказ от инвестирования самого себя и серьезного восприятия. Создалось убеждение, что вкладывание слишком большой страсти в творения разума наивно и вульгарно, что интеллектуальное творчество противостоит моральной целостности или политической последовательности.

Популярная эстетика представляет, по утверждению Бурдьё, негативную противоположность кантианской эстетике. Последняя стремится отделить незаинтересованность, единственную гарантию эстетического качества созерцания, от заинтересованности чувств,

которая определяет приятное, и от заинтересованности разума, которая определяет Добро. По контрасту, в массовой культуре каждый имидж выполняет функцию и соотносится с нормами морали или с удовольствием во всех суждениях. Эти суждения всегда являются реакциями на реальность репрезентируемой вещи или на функции, которые могла бы выполнять репрезентация.

Эстетика, которая подчиняет форму и само существование образа его функции, плюралистична и условна, завися от различных аудиторий. Поскольку имидж всегда судится путем отсылки к функции, которую он выполняет для определенного человека или класса зрителей, эстетическое суждение принимает форму гипотетического суждения, имплицитно основанного на признании жанров, совершенство и масштаб которых определяется концептом. Произведение часто редуцируется к стереотипу их социальной функции.

Принципы оценки произведения искусства людьми, не имеющими специфической компетенции, полностью противоположны принципам традиционной эстетики. Для популярной культуры характерна систематическая редукция объектов искусства к объектам жизни, что является явным "варварством" с точки зрения "чистой" эстетики. Эстетизм, который делает артистическую интенцию основой "искусства жить" предполагает своего рода моральный агностицизм, полную противоположность этической диспозиции, которая подчиняет искусство ценностям искусства жизни.

Символическая трансгрессия представляет собой антитезу мелкобуржуазного морализма.. Декадентское искусство, отрезанное от социальной жизни, не уважающее ни бога, ни человека, должно быть подчинено науке морали и справедливости. Целью искусства, в таком случае, должно быть возбуждение морального чувства, достоинства, идеализация реальности подмены объекта идеалом объекта, изображением истинного, а не реального. Одним словом, оно должно

образовывать. Для этого оно должно передавать не личные впечатления, а реконструировать социальную и историческую истину, доступную для всеобщего суждения. Эта концепция образовательной функции искусства, полностью редуцирующая его собственно эстетический аспект, нашла выражение во многих теоретических и практических разработках концепции эстетического воспитания. Результатом явилось смещение акцентов в художественном воспитании на идеологическую, этическую, историческую сторону произведения, на все то, что так или иначе связано с содержанием, а форма была практически выведена за скобки. Такой подход, несмотря на его демократический потенциал, является на деле формой идеологической индоктринации через посредство текстов искусства и вряд ли может быть назван эстетическим воспитанием. Кроме того, в нем не учитываются социальные различия, во многом обуславливающие разницу в восприятии искусства.

Восприятие произведения искусства, согласно Бурдые, также социально обусловлено, так как оно основано на "принципе уместности", сконституированном и приобретенном социально. Именно этот принцип позволяет выбирать стилистические черты, характерные для определенного периода, художника или группы художников, из многообразия предложенных глазу элементов. Невозможно охарактеризовать произведение искусства с точки зрения стиля без знания альтернативных возможностей, т.е. без определенной компетентности. "Эстетическая диспозиция, понимаемая как способность к восприятию и расшифровке специфически стилистических характеристик, неотделима от специфической художественной компетентности". Последняя может быть приобретена не только в процессе обучения, но и в прямом контакте с произведениями искусства. Таким образом, способность к эстетическому суждению воспитывается путем создания эстетической

диспозиции, т.е. способности к самостоятельным эстетическим суждениям, и формируется эта основа эстетической культуры личности только институционально, т.е. или в процессе обучения, или в процессе контакта с такими культурными институтами как музеи, галереи, выставки, в которых эксплицитно или имплицитно присутствует образовательная функция. Но это еще не объясняет разницы между "чистым", незаинтересованным восприятием формы, характерным для эстетической диспозиции, и восприятием, обусловленным популярным, или "варварским" вкусом, основанным на оценке содержания произведения искусства. Согласно Бурдьё, чтобы объяснить связь между "культурным капиталом" (т.е. уровнем образования) и способностью оценивать искусство "вне зависимости от его содержания", недостаточно указать на тот факт, что образование обеспечивает языковые инструменты и референции, которые делают возможным выражение эстетического опыта и конституируются этим выражением. По сути дела, эта связь утверждает зависимость эстетической диспозиции от материальных условий существования, которые являются предпосылкой аккумуляции культурного капитала, который может быть приобретен в результате отстранения от экономической необходимости. Вывод Бурдьё основан на социальной обусловленности эстетической культуры личности — только высшие страты общественной иерархии, свободные от повседневных экономических трудностей, становятся носителями эстетической диспозиции и незаинтересованных эстетических суждений, основанных на принципах кантианской эстетики.

Социальная обусловленность эстетической диспозиции наиболее ярко проявляется в такой категории как эстетический вкус, в котором выражается социальная дистинктивность. Отсюда негативная окраска в отношении вкусов других, отрицание их как неестественных и порочных. "Эстетическая нетерпимость может обернуться ужасным

насилиям”.[11] Эстетический вкус определяет различные жизненные стили, которые чаще всего нетерпимы друг к другу. Это проявляется как объективно, так и субъективно в повседневной жизни, в косметике, одежде, интерьере, которые становятся утверждением положения индивида в социальном пространстве.

Поскольку образовательный капитал не означает равенства социального положения, то вариации в нем связаны с понятием компетентности, даже в тех областях, которые не затрагиваются образовательной системой. Культурная или языковая компетентность приобретается в отношении определенного поля, функционирующего одновременно как источник внушения и как рынок, и определяется условиями своего приобретения. Способ использования символических товаров является отличительной чертой “класса” и идеальным оружием в стратегиях различения. ” Идеология естественного вкуса противопоставляет две модальности культурной компетенции и ее использования и стоящие за ними два способа приобретения культуры”. Всеобщее раннее семейное образование, начинающееся с первых лет жизни и переходящее в институциональное обучение, которое завершает его, отличается от запоздавшей методической учебы не столько глубиной и длительностью своего воздействия, сколько модальностью отношения к языку и культуре, которые оно создает.

Основой компетентности является медленное усвоение, практическое мастерство, которое, подобно искусству мышления или искусству жизни не может быть передано исключительно путем предписания или внушения. Приобретение такой компетентности подразумевает постоянный контакт с произведениями искусства. Такой подход заранее ограничивает сферы влияния эстетического воспитания через образовательные институты, которые не имеют или не используют возможности создания эстетической среды. Находящиеся вне школьной программы виды эстетической деятельности связаны с неравными



локализациями, экономическим статусом, кадровым обеспечением этих институтов.

Усвоенное с детства эстетическое суждение всегда является до какой-то степени бессознательным. При сопоставлении этого "естественного" эстетического вкуса с теми вкусами, которые должны формироваться в институционализированном воспитательном процессе мы снова сталкиваемся с дилеммой интуитивного и рационального в эстетическом воспитании. Можно ли рациональными методами воспитать и развить эстетические критерии и оценки носящие часто спонтанный и интуитивный характер. Бурдые подчеркивает противоположность этих принципов: "все институционализированное обучение предполагает определенную степень рационализации... свободное удовольствие эстета отказывается от концептов". Помещение знания об искусстве над непосредственным опытом созерцания, выдвигание на первый план не самого произведения, а его обсуждения, которое так часто происходит в рамках учебных программ представляет собой согласно Бурдые "эстетическую перверсию". Рационализация ведет к использованию эксплицитных, стандартизированных таксономий, зафиксированных раз и навсегда в форме синоптических схем или дуалистических типологий (например, классицизм/романтизм). Образовательная система не может создать эстетическую диспозицию или дать конкретное направление эстетическому восприятию, но она создает формы выражения, которые ставят практические предпочтения на уровень квазисистематического дискурса и сознательно организуют их вокруг эксплицитных принципов, что ведет к символическому овладению практическими принципами вкуса. В этом смысле художественное воспитание играет такую же роль для эстетического вкуса, как грамматика для языковой компетентности. Оно заменяет систематичность "эстетики в себе", основанной на практических принципах вкуса на интенциональную

квазисистематичность формальной эстетики. Таким образом, академизм потенциально присутствует в любой рациональной педагогике, которая передает доктринальный набор эксплицитных норм и формул, скорее негативных, чем позитивных. Причиной отрицательного отношения эстета к педагогике является то, что рациональное обучение искусству предлагает замену непосредственному опыту.

В своем анализе эстетической культуры личности Бурдые руководствуется двумя критериями — уровнем образования и социальным происхождением, которые как определяют различные типы отношения человека к произведению искусства, так и эстетический вкус. Можно выделить два основных способа приобщения к эстетической ценности и, соответственно, две группы, находящиеся в оппозиции друг к другу. Первая группа идентифицирует себя с схоластическим определением культуры и считает, что она усваивается в учебном процессе. Вторая защищает неинституциональную культуру и отношение к ней. Эта борьба между “потребителями” и “творцами” является борьбой различных фракций доминантной культуры по поводу определения личности, того, что является моделью личности и того типа образования, который может его продуцировать.

Таким образом, эстетическая диспозиция формируется в окружающей среде и закрепляется в институализованном образовательном процессе. Напротив, популярная диспозиция, также формируемая средой — на сегодняшний день это среда медиатизированной популярной культуры — противостоит институциональному воспитанию “легитимных” эстетических ценностей, которые в корне отличаются от “популярных”. Разрыв между ними составляет то пространство, в котором оказывается молодой человек, растущий в популярной среде, но получающий определенную “индокритнацию” в учебном заведении. Школа может сыграть структурирующую роль в формировании эстетической культуры, но в

данном случае речь идет скорее о деструктуризации кодов, усвоенных в популярной среде, что практически невозможно, так как эти коды усвоены прочно по причине отработанных смыслопроизводящих механизмов популярной культуры. Для того, чтобы система институционального эстетического воспитания работала в позитивном направлении и эффективно, необходимо не только рассматривать ее содержательно, структурно, экономически и т.д. но и в сложном отношении с окружающей средой.

## 2. Сравнительный анализ альтернативных подходов к значению эстетического в педагогике и философии образования

Переходные эпохи или периоды в жизни любого народа придают новое значение многим процессам и явлениям общественной, особенно социокультурной жизни, по-новому освещают их, выявляя их более глубинные сущностные основания. Причем от перелома к перелому эти изменения усиливаются, по-новому выявляя и обнажая свою природу. Если говорить о состоянии отечественной теории и практики эстетического воспитания, то перелом конца XX века оказался не менее глубоким и значительным, чем перелом в начале XX века. Тогда все подверглось новой социально-идеологической оценке, оставив многие глубинные процессы и эмпирические наработки и достижения почти незывлемыми. Эта незывлемость, правда, обернулась наращиванием парадоксальности между теоретическим обоснованием процессов формирования, воспитания и развития и практической реализацией этих результатов, многим теоретикам эстетического воспитания дореволюционного времени (А.В.Бакушинский, П.П.Блонский, В.М.Бехтерев, Н.Я.Брюсова, Н.Л.Гродзенская, Н.А.Рыбников, В.Н. и

С.Т.Шацкие и др.) не было дано после революции строить практику художественного и эстетического воспитания на основе разработанных ими теорий. На их теоретические представления были наложены жесткие требования классовой идеологии. А само воспитание представлялось только как целенаправленный полностью идеологизированный процесс воздействия педагога, воспитателя на учащегося и воспитуемого с целью выработки в нем только тех личностных свойств и качеств, которые удовлетворяют педагога и воспитателя, то есть реализуемую им идеологическую установку, навязанную педагогу и воспитателю господствующими политическими силами.

Этот парадокс пронизывал все виды воспитания, всю систему педагогики и воспитательной деятельности всех социальных институтов и организаций и по вертикали (по всем периодам или возрастным этапам воспитания) и по горизонтали (по всем видам воспитания: нравственного, художественного, эстетического, но многие теоретики процесс создания для подрастающих поколений таких условий и атмосферы жизни, в которых как бы естественно и спонтанно осуществлялось не только органичное вхождение подрастающих поколений в наличную социокультурную ситуацию, но и формировались бы в них потребности и способности быть как потребителями созданных до них культурных ценностей, так и создателями новых ценностей).

В XIX и начале XX века довольно успешно разрабатывались проблемы детской психологии и детского художественного творчества, вопросы работы художественных музеев в кооперации со школой, методика преподавания изобразительных искусств в школе (Аркин Е., Бакушинский А.В., Бехтерев В.М., Блинкман Ю., Воронов В.С., Куприянова З., Лепилов К., Лубенец Н., Мурзаев В.С., Мурзаев Э., Нечаев А., Прошин Г., Пунин Н.И., Оршанский Л.Г., Рубинштейн М.М.,

Рыбников Н.А., Сигизмунд Б., Сикорский И.А., Тугенхольд Я.О., Эдберг Р. и др.). Однако теоретические разработки очень ограниченно внедрялись в школьную практику по разным причинам. Во-первых потому, что большинство детей получали всего лишь начальное образование. Во-вторых, потому, что во многих школах просто не было учителей по рисованию и пению, поскольку не было в педагогических и учительских институтах художественно-графических и музыкально-педагогических факультетов. Во многих сельских школах не было и материалов, обеспечивающих полноценное художественное и эстетическое развитие детей, благодаря пению в школьных хорах была довольно обширной. Говорить же в то время о каком-либо обеспечении школ музыкальными инструментами почти не приходилось. В семьях состоятельных слоев населения музыкально-художественное образование и воспитание осуществлялось в домашних условиях. Общему эстетическому воспитанию содействовали домашнее музицирование и домашнее репетиторство, для которого всегда находились и педагоги-воспитатели и обеспечение музыкальными инструментами. Разумеется далеко не во всех семьях.

Вот в этом, домашнем художественном образовании и эстетическом воспитании влияние господствующих идеологических систем и программ было минимальным. Здесь многое определялось общей атмосферой духовной жизни семьи, ее дружественных духовных связей и отношений с разнообразными общественными институтами и организациями.

В самом общем виде эстетико-воспитательный “портрет” XX века можно представить как созданное великим художником Человечеством произведение с ясными, солнечными бликами и темно-зловещими провалами, на которых нет ни темных, ни светлых красок, а изображенное лишь смутно угадывается в мрачных тенях каких-то неопределенностей.

В XX веке эстетическим воспитанием предпринята попытка охватить не отдельные слои Человечества, не подрастающие поколения только отдельных привилегированных, как в XIX веке, слоев общества, а подрастающие поколения всех слоев общества.

Для создания новой системы народного образования А.В.Луначарский при разработке “Основных положений о новой трудовой школе” не только опирался на программы и теоретические разработки отечественной педагогики, привлек к работе таких теоретиков и практиков эстетического образования и воспитания как А.В.Бакушинский, психолог П.П.Блонский, энтузиасты трудового и эстетического воспитания С.Т. и В.Н.Шацкие. Позже в эту плодотворную и благотворную работу включился выдающийся педагог-практик А.С.Макаренко.

Опыт создания советской общеобразовательной школы в 20-е годы XX века теоретически и практически был опытом демократизации дела эстетического воспитания и образования, чем XX век завоевал право называться веком превращения эстетического воспитания и образования в дело государственной важности, и особого общественного внимания.

Мы особо выделяем демократизации рассматриваемых нами процессов в связи с тем, что в те же 20-е годы демократизация всей духовной и художественной жизни широких народных масс вызывала особый интерес и тревогу, что наиболее ярко выражено в работах испанского философа того времени Ортеги-и-Гассета “Дегуманизация искусства” и “Восстание масс”. Уже была разработана в США педагогическая теория В. Джемса и Д. Дьюи, “работающая” и по наше время в американской системе образования. Эта педагогика и теоретические проблемы эстетического воспитания, разработанные Д. Дьюи тоже сыграли свою и значительную роль в демократизации эстетического воспитания и образования. Однако их узкопрагматическая направленность сыграла роль своеобразного

ограничителя роли и действенности эстетического воспитания и образования в духовном развитии подрастающих поколений.

Несмотря на отмеченную ограниченность теории Д. Дьюи, несмотря на то, что в советской школе с нарастанием давления идеологического начала на весь воспитательный и образовательный процесс, сведшего все усилия 20-х начала 30-х годов к началу 60-х годов почти на нет, запущенный процесс демократизации во второй половине XX века не только выжил, но и стал набирать силу.

Вторая особенность состоит в прорыве эстетическим воспитанием и образованием границ художественного воспитания и преподавания только предметов художественного цикла. Это в XX веке был сложный и длительный процесс, проходивший одновременно во многих странах, хотя и в силу разных обстоятельств. В России и на Украине сосредоточенность системы образования и общественного воспитания на художественном образовании (преподавание пения, рисования и литературы) и воспитании (только средствами искусства) объяснялась тем, что в XIX веке и в начале XX века (серебряный век в искусстве) был накоплен мощный духовно-художественный потенциал, который только в конце XIX века стал превращаться в достояние всего народа. Вспомним, какой шум поднялся в 1895 году в Москве, когда П.М.Третьяков объявил об открытом доступе в собранную и созданную им картинную галерею всех слоев населения. Представители дворянства, буржуазии, да и интеллигенции возмущались тем, что они будут ходить по галерее, созерцать прекрасные картины и скульптуры российских художников вместе с лапотными крестьянами и простыми людьми в рабочих блузах. Только гуманизм П.М.Третьякова его упорство и настойчивость одолели вал возмущения, критики, протестов против этого благороднейшего поступка. А школа в начале XX века была доступна далеко не всем детям из рабочих и крестьянских семей, хотя педагогическая наука была готова ко всеобщему образованию и

просвещению подрастающих поколений россиян и настаивала на этом. Именно педагогика и подвигла в начале XX века правительство на реформирование системы народного образования.

“Основные положения о единой трудовой школе”, принятые в октябре 1918 года в качестве основополагающего документа для создания советской общеобразовательной и общедоступной школы в самом общем виде уже указывали, что школа не может ограничиться лишь изучением искусства, что нужен выход на более широкие эстетические просторы. И в школе предпринимались реальные попытки подхода к познавательной, учебной и трудовой деятельности человека, к его жизни на коллективистских принципах с эстетической точки зрения. Вообще утверждалось в этом документе, что жизнь ребенка, лишенная эстетического начала будет обескровленной. Но потом по идеологическим соображениям все это было забыто, и само понятие эстетика долго не встречалось ни в школьных программах, ни в учебниках, ни в языке учителей. Зато, когда после 1956 года в СССР снова стали появляться книги, статьи, программы по эстетике, отечественные ученые одними из первых при разработке теории эстетического воспитания поставили и теоретически обосновали вопрос о необходимости разграничения художественного и эстетического воспитания. При этом вопрос решался не только разделением средств воспитания на художественные и эстетические. Искусство рассматривалось как одно из основных средств и эстетического, и художественного воспитания. Эти два вида воспитания разграничивались по целям и задачам. В процессе художественного воспитания и образования преследовались кроме общеразвивающих целей еще и цели подготовки подрастающих поколений к профессиональной художественной деятельности. В эстетическом воспитании искусство использовалось для выявления, формирования и развития чувственной сферы личности и ее способностей, которые в



любом виде деятельности могут проявляться в создании любого продукта, предмета по законам красоты или законам эстетического творчества.

В зарубежной же педагогике и теории эстетического воспитания и до сих пор во многих случаях эстетическое воспитание и образование отождествляются с художественным воспитанием и образованием. Например, известный американский эстетик Томас Манро, один из адептов педагогической системы В.Джеймса и Д.Дьюи, так и не смог преодолеть свою приверженность если не художественному воспитанию, то эстетическому воспитанию только средствами искусства. А крупнейший английский, а потом и американский эстетик Герберт Рид вообще не признавал возможность осуществления эстетико-воспитательной работы вне воздействия на ребенка искусством, вне игр в искусство.

Дело, очевидно, заключается в том, что зарубежные эстетики эстетическое воспитание и образование как вид духовной деятельности резко отграничивают от всех других видов воспитательной деятельности человека, а в образовательном процессе резко отделяют естественнонаучное знание от знания социогуманитарного. Хотя и в современных школах западных стран обсуждаются теоретические возможности гуманитаризации всей системы образования. Для нас же на современном этапе коренного изменения всех основ общественной жизни проблема гуманитаризации и гуманитаризации всей нашей системы образования и общественного воспитания является проблемой возрождения отечественной культуры.

Поэтому, сравнивая в этом ключе состояние систем образования и эстетического воспитания в разных странах, мы можем нашу теоретическую разработку проблем гуманитаризации и гуманитаризации образования и воспитания считать более глубокой и перспективной, а

самое главное нацеленной на использование в процессах подготовки подрастающих поколений к жизни ценностей высокой культуры.

Выдающиеся западные ученые XX века Н.Борн, М.Борн, В.Гейзенберг, М.Полани, А.Пуанкаре, А.Швейцер, А.Эйнштейн признают эстетические достоинства познавательной и педагогической деятельности человека, в любом знании видят “человеческое лицо”, а педагогику считают высшим искусством, а эстетики на это мало обращают внимания и ориентируют эстетическое воспитание и образование практически лишь на использование эстетической силы искусства. Лишь в последние десятилетия XX века в связи с исторической необходимостью серьезной постановки дела экологического воспитания и образования педагогика и эстетика вынуждено пришли к объединению усилий. И то потому, что в экологическом воспитании и образовании естественно стал вопрос о достижении гармонии во всех взаимодействиях человека с природой, в постоянном и непрерывном совершенствовании человека как субъекта этих взаимодействий.

В отечественной педагогике и эстетике, теории и практике эстетического воспитания (правда практике отдельных педагогов, крупных ученых-исследователей) эстетико-воспитательная сила и значимость познавательной деятельности, науки как результата этой деятельности и воспитательная значимость процесса получения знания подрастающими поколениями используется с начала 60-х годов XX века (См. работы: Акопджанян Е.С., Волкова Г.Н., Галеева Б., Киященко Н.И., Конилова И.А., Лейзерова Н.Л., Мейлаха Б.С., Самохваловой В. И. и др.).

Отечественная эстетическая наука с момента оживления интереса в среде научной и педагогической общественности к эстетике и эстетическому воспитанию стала исследовать в эстетическом аспекте все сферы жизни современного человека, способы его

жизнедеятельности и деятельности, но такому же освещению и анализу подвергла и все виды воспитания и образования человека. Хотя этого нельзя сказать о реальной практике всех видов воспитания подрастающих поколений.

В настоящее время становление демократического общества необходимо учитывать именно эстетическое воспитание сущностью своей нацелено на выработку в личности чувства свободы, осознания необходимости свободы проявления всех творческих способностей и дарований личности, свободы проявления духа, в том числе и в выборе на огромном поле культуры современного человечества тех человекоформирующих и человекоразвивающих средств, которые в наибольшей мере отвечают чувствам, вкусу и потребностям личности.

В последнее десятилетие XX века и особенно в новом десятилетии XXI века существенно изменилась официальная духовно-идеологическая ситуация: как будто вообще сегодня нет никакой идеологии, поддерживаемой и насаждаемой официальными властями; как будто, судя по беспредельному произволу в средствах массовой информации, особенно во всех видах журналистики, нет никаких духовно-идеологических скрепов в обществе; как будто в общественной и частной жизни наличествует полная свобода чувственно-эмоциональных и рационально-интеллектуальных проявлений, поступков и действий личности; как будто каждому гражданину предоставлено право выбора уклада, образа, стиля жизни, поведения и проявления социально-творческой активности, в том числе и в таких видах жизнедеятельности и творчества личности как воспроизводство рода человеческого, обучение, воспитание и образование подрастающих поколений. Но за всей идеологической, политической, правовой, экономической, духовно-художественной и нравственно-эстетической раскованностью то и дело проглядывает, дает о себе знать заскорузлый менталитет, неуверенности и невежественности в вопросах свободного,

демократического и гуманистического существования. Почему-то большая, часть населения в условиях вседозволенности и вседоступности предпочитают не ценности, обеспечивающие напряженную и полноценную духовную жизнь, предоставляющие возможности для свободного творческого жизнестроительного волеизъявления, а либо материальные ценности (или использование высоких духовных ценностей в корыстных коммерческих целях и потребностях как на государственном, так и на семейном, личностном, индивидуальном уровнях жизни), либо на духовные ценности самого низкого уровня. Достаточно посмотреть на книжные развалы, на китчево кричащую продукцию многочисленных зарубежных и отечественных кино-, теле-, радио-, шоу-концертных студий и их программ, на так называемую продукцию народных промыслов, ничего общего не имеющую с изделиями истинно народных промыслов, продукцию, чтобы получить довольно четкое представление о чувственно-эмоциональных и рационально-интеллектуальных предпочтениях. В чем тут дело не только и не столько с эстетической точки зрения, сколько с точки зрения общих представлений о ценностях жизни и господствующих в менталитете установках на воспитание, обучение и образование, которые все еще работают в современной школе?

Официально школа сегодняшнего дня как будто и самоустранилась от воспитания, пытаясь хотя бы решить проблемы обучения: на педагогическом уровне дидактика сегодня диктует школе все и вся на фоне появления различных форм образования от семейного, частного до частно-государственного и государственного. Сама ситуация в дошкольном и школьном воспитании и образовании сложилась крайне парадоксальная: идеологически навязываемое, насаждаемое представление о воспитании как целенаправленном и строго управляемом процессе отпало. Но оно накрепко сидит в менталитете

большинства педагогов, в том числе и молодых, особенно в менталитете чиновников от образования.

Дело, очевидно, все-таки в том, что в наших глубинных, сущностных представлениях еще главенствует воспитание как целенаправленный и строго управляемый процесс, результаты которого либо мало сказываются, либо совсем не сказываются на всем строе, стиле жизни и отношении к социальной активности представлений сидит уверенность в том, что эстетическое и художественное воспитание если и оказывают влияние, то на частную, бытовую, повседневную жизнь и взаимодействия человека с миром, а на жизнь у всех на виду, на деятельность общественно-полезную влияют мало, либо совсем не влияют. Не потому ли у нас проблема качества жизни и качества, а не количества взаимодействий человека с миром никогда не занимала сколь-нибудь серьезного места ни в чувственных, ни в рациональных, ни в волевых процессах существования и бытия человека. Если для древних греков проблема гармонии была главной как для индивидуальной, так и для общественной жизни, если в Японии с давних времен для каждого гражданина, для государства и для общества гармония, ее достижение была провозглашена высшим принципом жизни и если именно гармония как основа прекрасного помогла в XX веке Японии совершить чудодейственный прорыв на вершины современной цивилизации то в отечественной культуре этой интенции личностного и государственного сознания не был наглухо закрыт.

Сознание определяет собой и второй извечный парадокс в нашем воспитательно-образовательном процессе: парадокс между уровнем развития теоретической мысли, особенно в художественном и эстетическом воспитании. Лучшие умы XX века (Асмус В.Ф., Буров А.И., Выготский Л.С., Дмитриева Н.А., Лифшиц М.А., Лосев А.Ф.) немало сил потратили, чтобы поставить на обсуждение и рассмотреть многие вопросы действенности на человека разных видов искусства,

жизненной эффективности и творческой наполненности художественно- и эстетически развитой личности. Они всячески способствовали развитию просвещения, библиотечного и музейного дела, художественного, литературного и музыкального просвещения и образования. Однако, во все периоды развитие отечественного просвещения и образования наталкивалось не столько на консервативное чиновничье мышление управленцев просвещением и образованием, сколько на слабое материальное обеспечение всякой просветительной и образовательной деятельности. Не случайно поэтому по уровню материальной обеспеченности процесса образования мы почти всегда отставали от передовых в этом деле стран.

Германская школа (общая и высшая) по всем показателям занимает второе место в современном мире. Но и германская промышленность, образ и стиль жизни населения Германии по качественным показателям законно являются вторыми в мире. Но ведь в Германии каждая Земля (каждый субъект федерации) имеет свой институт эстетического воспитания, каждый из которых занимается не только теоретическими исследованиями в области художественного и эстетического воспитания, но и наделен полномочиями внедрения теоретических разработок в практику дошкольного, школьного и высшего образования. Причем практика эта строится таким образом, что в самом понимании сущности, художественного и эстетического воспитания не возникает оснований для парадоксов. Воспитание — целенаправленный, но не навязываемый, управляемый, но не жестко контролируемый процесс создания старшими поколениями таких материальных и духовных условий существования, формирования и развития младших поколений, при которых дети естественно и органично входят в такое культурное пространство, которое пробуждает в детях их естественное стремление к красоте их бытования и бытия в мире, гармонизацию мира каждого ребенка с миром вне его.

Если в Японии и Германии, Финляндии и Франции на самых разных уровнях государственного управления процессами обучения, воспитания и образования полагают, что музыка, изобразительные искусства, дизайн, литература, театр являются наиболее эффективными средствами воздействия на ум, чувства и волю человека, на формирование в каждом гражданине его творческих способностей на основе его природных дарований, то они и в теоретическом плане делают все для того, чтобы с самого раннего детства, затем в дошкольном и школьном воспитании и образовании узнать, понять, кто с чем родился и что нужно сделать, чтобы природные дарования проявились и начали работать как на благо самого владельца дарований, так и на благо общества.

В теоретическом отношении мы никогда не отставали и сегодня не отстаём от теоретиков других стран, но отечественные теоретики недостаточно могут лишь отчасти оказать влияния на состояние образования и воспитания подрастающих поколений.

Следует обратить внимание также и на такой парадокс в развитии и бытовании в России эстетического и художественного воспитания, как отсутствие непосредственных связей этих видов воспитания со всей существующей системой общественных отношений, с хозяйственно-экономической деятельностью общества и каждого его члена, с образом и стилем жизни граждан. Сегодня региональные комитеты образования предоставляют право самим директорам школ, гимназий, лицеев и колледжей, учебно-воспитательных комплексов и центров определять образовательные программы в пределах разработанных и утвержденных Министерством образования основных базовых показателей по всем предметам: что-то ввести в основную.

Однако необходимо, чтобы создавалась государственная система и образования и воспитания, которая ориентировала бы все воспитательные и образовательные учреждения на такие общие высокие

цели, которые бы и все общество и каждого его гражданина выводила на качественно новый уровень жизни и гармонизировала бы все взаимодействия человека с миром, сливала бы все ныне существующие виды воспитания в такое органичное и естественное единство, которое давало бы современному человечеству полнокровную целостную личность, живущую напряженной творчески-созидательной жизнедеятельностью и деятельностью. Тогда все достижения отдельных энтузиастов эстетического воспитания обогатят общее дело подготовки новых и новых поколений к полнокровной жизни в условиях современной цивилизации и культуры.

### 3. Функции эстетического в современных образовательных процессах

Наше динамичное, переходно-кризисное время характеризуется необходимостью переосмысления многих, казавшихся прежде незыблемыми представлений. Исчерпало себя старое представление о развитии человека как о процессе возрастания его потребностей, требующих все более расширенного их удовлетворения за счёт эксплуатации внешнего мира, покорения природы и т.п. Человек вплотную оказался перед необходимостью смены приоритетов, переоценки ценностей, выработки новой парадигмы своего поведения в мире.

Суть формируемого на наших глазах нового подхода в том, что смысловые акценты и направления деятельности должны быть перенесены с развития внешнего (т.е. направленного на внешний мир и подразумевающего его подчинение и потребление) на развитие внутреннее, т.е. развитие самого человека, совершенствование его природы, задействование его собственных резервов и возможностей. Это означает не только изменение параметров оценки развития — от количественных характеристик экспансии человека в мир к



качественным характеристикам его проявления в мире, — но и определяет введение новых векторов самого понимания человека, его целей и задач в мире. Потребительская цивилизация, в которой человек перестал быть всесторонне развивающейся личностью, превратившись во всесторонне потребляющего индивида, исчерпала свои возможности. И потому человек оказывается в ситуации, когда он просто вынужден понять, что у него нет иного выхода, кроме пересмотра своих прежних позиций, смены предпочтений в иерархии ценностей.

В то же время основные потребности значительной части человечества не удовлетворяются. Это, заставляет и современных исследователей, отвечая на вызовы времени, по-новому ставить вопросы о том, как следует трактовать содержание истинных человеческих потребностей; в формировании какой личности заинтересовано современное общество; какой представляется перспектива развития общества и в чем видится его подлинный прогресс.

Одной из истинных человеческих потребностей, например, является потребность в красоте как естественное стремление человека к гармонии, целостности, равновесию и порядку. О том, что это именно жизненная потребность человека, говорят результаты исследований антропологов, установивших, что на определенной стадии развития человеческого мозга ему просто необходимы были эстетические впечатления и переживания, которые способствовали оформлению у человека целостного восприятия как мира, так и себя самого. Зная воспитательное, образовательное, развивающее действие эстетических впечатлений, мудрецы с давних времен советовали окружать рост ребенка красотой и добром, рост юноши — красотой и физическим развитием, рост молодежи — красотой и учением. Красота должна присутствовать на всех этапах становления личности, способствуя ее гармоническому развитию и совершенствованию. И действительно, красота, наряду с истиной и добром, неизменно выступает в составе исходной

триады ценностей, представляющей фундаментальные основания бытия.

Такой же исходной и истинной является потребность человека в творчестве, самовыражении, утверждении себя в мире посредством внесения в него нового, небывшего — созданного им. Именно творческая позиция обеспечивает человеку устойчивость его существования, ибо дает возможность адекватно и своевременно реагировать на все новые ситуации постоянно меняющегося мира. Творчество — свободная деятельность, к которой человека нельзя принудить: он может творить только в силу внутренней потребности к творчеству, внутреннего побуждения, которое и выступает более действенным фактором, чем любое внешнее давление или принуждение.

И здесь мы обнаруживаем, что многие из истинных потребностей человека либо имеют эстетическую природу, либо включают в себя необходимый эстетический компонент. Действительно, в плане возвращения человека к истинной своей природе, к истинному бытию, к осознанию действительных своих потребностей не последнее место принадлежит эстетической культуре и ведущим к ней (хотя и не обеспечивающим ее с необходимостью) эстетическому образованию и эстетическому воспитанию. Эстетическое отношение к миру всегда существовало как всеохватывающее, универсальное и сугубо человеческое поведение, а эстетическая оценка — самая целостная, как бы завершающая восприятие предмета в полноте его данности и связи с окружением.

Потому эстетическое воспитание и образование не только открывают душу человека навстречу звукам, краскам, формам мира, но и в целом способствуют более полному, более связному и глубокому пониманию мира и более гармоничному, всестороннему раскрытию себя. Это способствует и развитию творческого мышления, расширяет

возможности в поиске и нахождении новых путей, новых решений, в том числе в сфере науки, производства, экономики.

Задачи развития общества выдвигают новые, возросшие требования к человеку как главному элементу производительных сил общества, означая необходимость всестороннего развития самого человека, качественного содержания и количественной отдачи его сил и возможностей. Общество все больше начинает осознавать, что главное его богатство — человек, а еще точнее — творческая личность. И воспитать творческую личность, т.е. сформировать контекст, условия и установку на творчество, с одной стороны, и потребность и побуждение к творчеству, с другой, нельзя без специальных усилий общества, без соответствующей политики, направленной на эту культурную цель. Чрезвычайно важная роль здесь принадлежит программе эстетического воспитания и развития, которые — в совокупности составляющих их компонентов — являются одним из важнейших средств качественного совершенствования человеческой природы. Эстетическое воспитание как бы пересоздает личность, по-новому структурируя душу и эстетизируя мировоззрение, в то же время становясь заключающим звеном формирования личности, ”суммирующим” ее, объединяющим в единую целостность. Становясь сам субъектом культуры, человек проявляется при этом во всей полноте, многогранности, неповторимости своей личности. И именно во многообразии личностей и богатстве их творческих позиций — залог развития общества

Издавна и бесспорно красота рассматривалась как прежде всего эстетическая категория. При этом всегда подразумевалось, что красота означает некую устроенность или организацию предмета, которая предполагает, как утверждал Л.-Б.Альберти, такую органическую целостность, в которой ни прибавить, ни убавить, ни изменить ничего нельзя, не сделав при этом хуже. Иными словами, истинная красота — это всегда изящество, целесообразность и лаконичность, где излишество

или чрезмерность означают безвкусицу, а несправедливость — дисгармонию.

Таким образом, красота выступала как бы объективным показателем осмысленности и правильности как организации предмета или процесса, так и самого существования в целом. На связь красоты с истиной — через организацию ее смысла через формы красоты — указывал и теоретик искусства Дж.Маццини.

Связь красоты с истиной означает, что существуют некие объективные связи между формами красоты и смыслами бытия. Насколько же объективна организация красоты и на чем основана сила ее воздействия? Сила красоты в том, что принципы ее построения как объективны, так и универсальны, т.е. в них отражены самые общие, органичные и непреложные законы всякого структурообразования, всякого процесса возникновения или построения форм, оказывающихся наиболее жизнеспособными. Поэтому красота — прежде всего способ *организации* (предметов, процессов и явлений), когда можно выделить некоторые определенные и устойчивые особенности, обуславливающие наличие у предмета тех качеств, которые позволяют ему наиболее успешно функционировать в окружающей среде, оставаясь в рамках самого себя единым целым, имеющим определенную форму и структуру. Эта структура подразумевает наличие определенной иерархии значений внутри организованного целого, что, в свою очередь, обеспечивает этому целому связь с окружающим его контекстом (смысловым или предметным) на всех уровнях его организации.

Поэтому можно сказать, что красота не просто способ организации, но *особый* ее способ, ибо и сам смысл, и сами функции предмета выявляются через логику его построения, имеющую объективный характер, поскольку в нем наиболее целостно выражена вся сумма условий и требований окружающего мира, Таким образом, красота становится вопросом не только формы, но самого *качества* предмета,

ибо определяет возможность его вписания в окружение и самого в нем бытия.

И, наконец, красота — это *высший* тип организации, ибо в нем наиболее целесообразно, законченно, совершенно и выразительно представлена сущность предмета, выявлен его смысл и обеспечена возможность реализации его функций. Это означает, что красота образует как бы новый — онтологически, гносеологически, аксиологически — *статус* предмета, ибо определяет возможность наиболее адекватного и эффективного взаимодействия с окружением и установления более высокого уровня порядка этих взаимодействий.

Что же касается практического существования красоты, то оно важно прежде всего в двух главных отношениях: собственного своего содержания и его восприятия человеком.

Красота — это и такая организация, которая в силу своей объективности и выразительности способна наилучшим образом выполнять свои функции. Красота — в высшем смысле функциональна. Еще со времен Сократа понимание красоты включало в себя соответствие той цели, для которой существует или создается предмет, а это и обеспечивает возможность наилучшего выполнения предметом своих функций. И если красота природы не подчиняется предписанным человеком правилам функциональности (поскольку у природы свои, отдельные от человека, цели), то красота, творимая человеком, — в искусстве, в быту на производстве — строится исходя из требований человека.

С учётом всего вышесказанного, красоту можно истолковать и с точки зрения оптимальности, полезности, экономности ее организации, что и позволяет рассматривать ее в том числе как экономическую категорию. Действительно, если сама природа, материя организуется по этим объективным принципам, значит они, при экономии используемых “средств”, обеспечивают, с одной стороны устойчивость, а с другой

стороны — возможность изменения и развития. Поэтому многие из принципов организации красоты могут быть положены и в основу организации форм и способов как промышленного производства, так и структурирования общественной жизни, гарантируя им одновременно и стабильность существования, и гибкость функционирования.

Окружение человека, организация среды оказывают на него многогранное воздействие, определяя настроения, внушая соответствующий строй идей и чувств. Эстетическая организация среды сама по себе способна повысить производительность труда, в то время как эстетический дизайн повышает потребительские качества продукции. Дело в том, что одной из сторон красоты является безусловность воздействия сигналов эстетической информации. Восприятие ее обусловлено определенными физическими характеристиками и величинами, которые имеют объективный, прямой направленности компонент воздействия, обращенный непосредственно к биофизической природе человека: формы, линии, цвет, звучание могут восприниматься безусловно, не доходя до порога осознания.

Непосредственные сигналы эстетической информации, кроме безусловного, подсознательно воспринимаемого воздействия, могут оказывать культурно-ассоциативное воздействие, значение которого нельзя игнорировать и величиной которого нельзя пренебрегать, когда речь идет об эмоциональном настрое, душевном состоянии людей, которые к тому же являются производителями и потребителями разнообразных товаров, т.е. определяют и качество продукции, и спрос на нее.

Культ гармонии, рассматриваемой как краеугольная основа построения мира и общества, вся система воспитания, закрепляющая красоту и гармонию в качестве высшей ценности, способствуют тому, что красота естественно утверждается в душе как органичное и ведущее начало бытия. Но можно было бы как угодно пытаться влиять на

сознание с целью его эстетизации, но если это теоретическое воздействие не подкрепляется всем контекстом существования, в который вписана красота, формируемая система воззрений не получит закрепления и человек неизбежно возвратится к прежнему, доформируемому состоянию. В таких условиях воспитание оказывается неэффективным, заведомо обреченным. Только практическое закрепление всем окружающим фоном, всем контекстом бытия реально утверждает человека в приверженности к красоте, к соблюдению гармонии, к привычке всё делать красиво, окружая себя красотой.

Французский социолог П. Грeve, исследовавший изменения в структуре потребления, стремился раскрыть характер самих потребностей с точки зрения их экономической оценки. Те потребности, которые развивают личность, следовательно, впоследствии окупаются в процессе труда и способствуют, в свою очередь, развитию общества, он определил как *рентабельные потребности*. Потребность в красоте — эта, получившая культурное развитие и оформление, естественная и по преимуществу человеческая потребность в гармонии, целостности, равновесии, порядке — становится по своему характеру психосоциальной потребностью человека, живущего в обществе и заинтересованного в стабильности своего существования. Восприятие красоты организует внутренний мир человека, создает порядок в его душе, порождает чувства и эмоции преимущественно положительного характера, делая доступными гармонии, лежащие в основе мира, но не достижимые иными способами восприятия и понимания.

Красота, таким образом, экономична и рентабельна, а опыт Японии, вкладывающей значительные средства в эстетическое воспитание, доказывает правоту П. Грeve, ибо эти средства окупаются и в плане экономики, и в плане государственного престижа. Так, принципы уже упоминавшейся «эстетической социализации» в Японии в немалой

степени способствовали тому, что названо “японским экономическим чудом”, определяя безупречную характеристику японской продукции.

Действительно, определенный уровень эстетической культуры, развитый художественно-эстетический вкус, стремление к красоте выступают определенной гарантией того, что человек не станет проектировать или производить некрасивую продукцию, которая тем самым является и продукцией некачественной. На практике это означает гарантированность от бессмысленного растрачивания ресурсов планеты и человеческого труда и времени.

При таком подходе не остается сомнений в том, что красота, принципы которой имеют силу законов, а способность понимать и создавать ее определяет эффективность производства, отнюдь не в последнюю очередь выступает именно как экономическая категория, а эстетическое воспитание — как закладка прочного фундамента для экономичного и целесообразного ведения хозяйства. Потребность же в красоте — в высшей степени рентабельная потребность.

Нельзя недооценивать столь и важного, хотя еще и непривычного в данном качестве, значения красоты и гармонии, т.е. эстетических качеств организации жизни и быта людей. Речь идет о тех качествах красоты, которые позволяют говорить о ее *саногенной* функции. Это значит, что красота способна помогать сохранению и поддержанию здоровья человека и общества.

Человек здоров, пока в порядке его внутренний мир, пока он в согласии с самим собой, пока существует устойчивая и справедливая иерархия ценностей в его понимании мира.

Созерцание, переживание красоты и гармонии приводит в гармонию и все движения души, упорядочивает и гармонизирует восприятие мира. Красота примиряет чувственное и рациональное, сообщая душе новое качество порядка. Организация красоты как бы равномерно распределяет наше внимание, не давая перевеса ни одной из сторон или



фрагментов нашей собственной внутренней организации, препятствуя односторонности проявления внутреннего мира личности. Гармония ощущений, равновесие сил способствуют настроению спокойствия и уверенности. Способность эстетического опыта сочетать напряжения реальной жизненности с гармонией человеческого "я" позволяет человеку в самых сложных условиях сохранять здоровье, а здоровье каждого — достояние нации, условие богатства народа.

Способность искусства, красоты вызывать эмоции преимущественно положительного характера становится основой так называемой *эстетотерапии*, когда эти эмоции вызываются преднамеренно, с целью упорядочения и регуляции психического тонуса.

Как считают специалисты-психологи, сами чувственные образы, живущие в сознании, их "состав", сочетание, окраска становятся активным средством воздействия на психическое состояние, самочувствие и даже здоровье человека. Иными словами, вовсе не безразлично, какие чувственные образы присутствуют в нашем сознании, какие представления, настроения преобладают и, следовательно, определяют наше состояние.

Пифагорейцы также рассматривали болезнь как нарушение гармонии в организме и душе человека, считая при этом, что определенные ритмы и мелодии способны врачевать человеческие нравы и страсти и восстанавливать первоначальную гармонию душевных способностей. Современный же американский физиолог Эди Росс, исследовавший влияние сигналов на состояние клеток, установил, что звуки (являющиеся волнами в определенном частотном диапазоне) способны выполнять роль переключателя мозга на иной режим работы: так, музыка Моцарта, например, способна нормализовать энцефалограмму. Способность музыки оказывать самое глубинное и действенное влияние на человека позволяет использовать ее в лечебных целях.

Кроме того, искусство выполняет в обществе целый ряд профилактических функций, связанных с регуляцией эмоционального фона. ”Как известно, если эмоции блокируют мозг, то снижаются его мыслительные потенции. В то же время отсутствие эмоций вообще не только обедняет, обесцвечивает жизнь, но снижает и интерес к ней, и жизненную активность из-за отсутствия побуждений (часто имеющих и эмоциональную окраску) к разным видам деятельности. Баланс эмоций выступает условием, необходимым для здоровья и нормального функционирования мозга.

В искусстве — при его творчестве и при его восприятии — изживается излишек впечатлений внешнего мира, не выразившихся во внешних действиях. Тем самым искусство разряжает избыточное напряжение, берет на себя неосуществившуюся часть жизни нашей нервной системы. Часто страдание уходит или ослабляется, если есть возможность объективировать его, высказать. Об этой стороне искусства интересно и аргументировано писал Л.С. Выготский, предпринявший глубокий анализ различия между обычной жизненной и специальной эстетической эмоциями. Искусство, будучи способом творчества красоты и гармонии, как их понимает человек, есть и способ человеческого овладения действительностью с помощью не только ее осмысления в особой образной форме, но и воспроизведения ее посредством построений ее общей модели. Эта модель, воспроизводящая наиболее значимые для человека реалии и связи мира, становится для него основой для ориентации в мире и успешной деятельности в нем. Сам применяемый искусством способ моделирования позволяет человеку глубже, полнее, интимнее познать мир, поскольку он предстаёт ”пропущенным” через систему человечески значимых, ценностных установок и представлений.

Способность красоты возбуждать организованную, гармоническую деятельность организма человека и функционирование его сознания

объясняется тем, что сама красота — есть способ организации, определенный порядок. Восприятие же порядка, восприятие организации (имеющей к тому же объективные основания в формах самой природы), законченной совершенной формы является предпосылкой чувства эстетического наслаждения, возвышающего душу, глубоко очищающего психику от ”сенсорных шлаков” — отрицательных эмоций, беспорядка и хаотичности бесформенных ощущений, обрывков навязчивых мыслей и переживаний. Красота захватывает *всего* человека, выпрямляет его, организует полноту живневосприятия и этим способна влиять на сами основы формирования мироощущения, гармонизировать мировоззрение.

Пренебрежение эстетическим содержанием бытия приводит к тому, что в основу организации жизни кладутся случайные критерии, преходящие или мнимые ценности. Происходит подмена самих ценностей, когда отвергается красота и эстетизируется безобразное, обыгрываемое и представляемое как ”правда жизни”. Всё это происходит не только из-за пренебрежения к вопросам эстетического воспитания, но и вследствие непонимания связи между формами красоты и смыслами бытия.

В результате рождается некий феномен, напоминающий моду, но, в отличие от нее, объясняемый не естественными причинами эстетического обозначения смены образцов потребления в культуре, а неразвитостью сознания, неумением думать, стадностью самопроявления. Такая ”мода” охватывает всю возможную сферу проявления — от длины юбок до политических взглядов. Если главной мотивацией моды в собственном смысле является стремление к эстетическому самовыражению и самоидентификации, к обозначению своего понимания красоты и своего тяготения к некоему образцу, идеалу, то содержанием феномена “квази-моды” становится некритическое освоение навязываемых сфабрикованных потребностей,

диктуемых не эстетическими, но сугубо коммерческими мотивами-однодневками. Искусственно выведенные потребности — это те, что не проистекают ни из самой природы, ни из требований жизни, часто выступая способом психологического принуждения к активизации потребительского спроса на фактически ненужные вещи.

Что же касается истинных потребностей — в красоте, творчестве, идеале, — то приходится констатировать, что если эти категории оказываются на далекой обочине общественного сознания и общественного бытия, то это служит индикатором духовного неблагополучия в обществе, нездоровья общественного организма. Перспективы построения здорового общества требуют создания условий для ”включения” красоты в материально-духовную деятельность. Красота уходит из жизни из-за отчуждения человека от процесса и особенно результата своего труда, от пренебрежения к проблемам духовной культуры. А в культуре, как системе особого рода, нет самоподдерживания и не может быть расцвета “по инерции”. Культуру следует активно поддерживать, если мы хотим ее сохранить; отпускание ее на самотек и инерцию ведет к ее разрушению. Если ж мы хотим ее развития — необходимо вкладывать в нее средства. Культура не может быть поставлена на самоокупаемость — так же, как гармония и красота рождаются лишь в результате творческих усилий природы или художника. И тем не менее, как говорилось выше, затраты на красоту оправданны и необходимо приносят дивиденды. Культура создает смысловое и ценностное пространство, создает психоментальный контекст и национальную традицию. То, что дает культура, — бесценно. Но сама она нуждается, в определенной и долгосрочной культурной политике.

К сожалению, наша современная ситуация весьма далека от желаемого. Активное утверждение так называемых либеральных ценностей сместило сами акценты в понимании качества жизни. Вместо

качества отношений с миром, зависящего от "качества" самого субъекта этих отношений, делается упор на количество извлекаемой из этого пользы, понимаемой плоско-утилитарно.

Ускорение ритма жизни и темпа работы, повышение психического напряжения ввиду обилия и быстрой смены впечатлений создают повышенное давление на адаптационные системы организма человека. В этих условиях необходимо наличие здорового и полноценного, ориентированного на потребность человека в красоте и гармонии искусства, необходима учитывающая современные реалии теория и адекватно действующая на ее основе, отслеживающая все компоненты процесса, программа эстетического воспитания.

Цель здорового общества — здоровая творческая личность. И именно в процессе эстетического воспитания, воспитания красотой, гармонией, добром, формируются и развиваются эстетические чувства и способности, без которых невозможна развитая и здоровая личность.

Насколько естественной и истинной является потребность человека в красоте, настолько же естественна и истинна его потребность в творчестве, творческом самовыражении, самореализации. Кроме того, только творческое поведение в нашем изменчивом мире и может считаться подлинно адекватным поведением, обеспечивая человеку возможность адаптации к новым реалиям бытия.

Если под культурой мы понимаем совокупность отношений человека с миром, пространство становления смысла и формы этих отношений, а под прогрессом культуры понимаем развитие и обогащение этих отношений, усложнение их содержания и очеловечивание способа их выражения, то действительным субъектом этих отношений может выступать только способная к развитию и развивающаяся творческая личность.

Темпы прогресса, его содержательно-качественные возможности все более будут определяться тем, насколько общественное устройство

окажется способным обеспечить условия для развития *самого человека*, для раскрытия и реализации его творческого потенциала. В немалой степени это будет определяться возможностью сформировать развитую творческую личность, способную действовать самостоятельно, адекватно и эффективно и отвечать за результаты своей деятельности.

Таким образом, общество для своего развития нуждается в личностях, причем личностях творческих. Человек же может творить только в силу внутренней потребности к творчеству и волевой установки на творческую позицию и творческую деятельность. Однако внутренним состоянием его при этом выступает не столько необходимость, сколько возможность творить, избыток творческих сил при полноте ощущения жизни. И потому общество должно думать о создании соответствующего творческого контекста, включающего в себя совпадение множества разноуровневых факторов, обеспечивающих стимулирование творчества, творческой атмосферы в обществе. Для этого в общественном мнении должна укрепляться высокая оценка именно творческой позиции и установки. Должен поддерживаться высокий общественный статус творческой личности и творческой деятельности.

Общий смысл многочисленных определений творчество позволяет видеть в нем комплексный, многосоставный и многоуровневый культурный феномен, сутью которого является развитие особого человеческого способа отношения — к миру, к обществу, к себе, — какой бы сферы деятельности это ни касалось. В этом специфически человеческом способе отношения формируется новый уровень приспособления к действительности, определяющий новое содержание и организацию самого этого отношения. При этом в процессе творческой деятельности не только создаются и вносятся в мир ценности, но сама такая деятельность выступает как *ценность*,

становясь реализацией смысла жизни, предназначения человека. Именно творчество дает ощущение смысла жизни и ее полноты.

Творчество, таким образом, это и особое состояние человека, которое он переживает как праздник бытия, как полноту реализации, как свое человеческое, духовное могущество, независимо от того, что это бывает сопряжено с хорошо известными ”муками творчества”. Реализуя небывшее, находя формы невыраженному, человек в творчестве самоутверждается как равноправный деятель в отношении с миром. Это расширяет представление человека о самом себе, своих возможностях.

Формируя внешний материал, упорядочивая внешние связи, человек организует и свой внутренний мир, как бы наводит порядок в собственной душе, гармонизируя ее состояние, устраняя напряжения, “перекосы”. Это одна из причин, позволившая американскому психологу и педагогу А.Кожибскому утверждать, что творчество выполняет терапевтическую и психотерапевтическую функции, организуя физическое и психическое здоровье человека. Творчество, возможное в собственном смысле лишь как свободная, спонтанная деятельность, дает человеку ощущение свободы, состояние полета, вдохновения, раскрепощенности, уверенности в себе. Интеллектуальная пассивность, заторможенность, утверждает А.Кожибский, столь же пагубна, как и эмоциональная зажатость. Человеческая психика должна быть активной, и творчество обеспечивает эту активность, благотворно влияя на все биологические функции организма, поскольку гармонизирует проявления управляющей ими психической деятельности.

Творческие свои усилия человек может обращать не только на внешние объекты, на мир, но и на самого себя. Творчество себя, самопостроение, формирование собственной личности человек осуществляет в направлении идеала. Таким творчеством собственной

личности выступает самовоспитание. Человека, особенно уже, сформировавшегося, чрезвычайно трудно изменить внешним воспитующим воздействием. Человек может измениться, только если сам захочет этого, если сам почувствует такую необходимость. Поэтому по-настоящему действенным воспитанием, в том числе и эстетическим, может быть именно самовоспитание, когда человек, осознавший свою “недостаточность”, определяет направление, в котором должен двигаться с целью самовосполнения, самосовершенствования, т.е. формирует свое конкретное представление о должном и лучшем.

Своей творческой волей человек пересоздает свою судьбу, всю систему своих взаимоотношений с миром, заменяя их несовершенный порядок порядком более высокого уровня, который он сознательно творит сам.

Роль эстетического воспитания в формировании творческой позиции состоит в том, что оно не только способствует развитию чувств, оформлению человеческой чувственности и ее обогащению, но и просвещает, обосновывает — рационально и эмоционально — необходимость творческого отношения к миру. Именно эстетическое воспитание показывает роль эстетических чувств в формировании картины мира и развивает эти чувства. Действительно, современная жизнь с ее перегрузками, тип современного опыта приводят к снижению сенсорных способностей, что влияет на качество восприятия, его остроту и свежесть. Кроме того, ставшая продуктом предшествующего технического развития общества и характерная для многих сфер деятельности гипертрофия интеллекта, акцентуация рациональности приводят к утрате многих чувствительно-эстетических способностей; с другой стороны, отмирание последних обедняет интеллект, делает его слишком механистичным, одномерным, что неизбежно приводит к снижению творческого потенциала мышления. Истинное творчество не может быть порождено только сухим расчетом, автоматизмом



рациональных операций и т.п. Для реализации творческих возможностей необходима живость мыслительных ассоциаций, нестандартность логических ходов, инициативность воображения. Английский ученый Г.Осборн пишет, например, о том, что художественные впечатления повышают живость ума, интенсифицируют опыт, насыщая его глубиной личного понимания, ибо развивают и саму сферу чувств. Снижение эмоциональной составляющей интеллекта лишает его творческой, спонтанной активности.

Творческой позиции противостоит нетворческое, непродуктивное отношение, разнообразию индивидуальных позиций — массовость усредненного обывателя, инициативе, изобретательности — узость, неразвитость, поточность мышления. Человек, все более становящийся бытием не целостным, а функциональным (и в сфере общественного производства, и в сфере культурного выражения), начинает характеризоваться доминированием в его психике фрагментарного, неполноценного восприятия мира, инфантильного отношения к нему.

С точки зрения социального процесса, функция воспитания заключается в том, чтобы подготовить человека к выполнению той роли, которую ему предстоит играть в обществе. И потому чтобы ни общество не терпело ущерба, ни человек не ощущал своей ненужности в обществе, система воспитания стремится формировать его характер таким образом, чтобы он приближался к социально необходимому характеру, что взаимно оградит и человека и общество от внутренних конфликтов. Поэтому, к сожалению, как бы ни были прекрасны установки, воспитать можно только те качества, которые полезны обществу, а не просто входят в какой-то абстрактный набор пусть самых идеальных требований: если они не привязаны к реальным условиям жизни в данном обществе, то такую задачу реализовать почти

невозможно. В этом мы вынуждены были убедиться на примере собственных воспитательных систем.

Итак, следует признать, что и отдельный человек, и общество в целом должны быть ориентированы на творчество, расценивая его как ключ к успеху и процветанию. Проблема творчества, его природы и реализации — это проблема эстетическая. Но решается она в конкретном социальном контексте и в определенных экономических условиях. Творческий человек — решающая сила современного производства, ибо в современном понимании прогресса делается ставка на свободный мозг, гибкое мышление, фантазию, интуицию. Достичь этого помогают эстетические впечатления, развивающие мозг, обеспечивающие его устойчивость, полноту и гармоничность его функционирования; способность к эстетическим восприятиям и переживаниям стимулирует свободу и яркость ассоциаций, неординарность видения и мышления. И потому не только гуманистические установки, но и прагматические, деловые соображения заставят общество думать о создании условий, стимулирующих максимальную отдачу человека в творческой сфере. И не только забота о красоте и гармонии, но и соображения пользы, выгоды, процветания заставляют считать организацию системы действенного эстетического воспитания одной из важных задач современного образования и воспитания.

Неисчерпаемое содержание красоты как одной из основ мира обнаруживает себя и в еще одной функции эстетического воспитания: выявить для понимания, раскрыть *эстетические предпосылки* выживания мира и самого человека.

Проблема целостности и гармоничности самой души в условиях, когда существует определенный разрыв между двумя составляющими духовной культуры — культурой интеллектуально-рациональной и культурой эмоционально-гуманитарной. Односторонняя абсолютизация

знаний, с одной стороны, и такая же абсолютизация спонтанности эмоциональной свободы, с другой стороны, чреваты перекосами как в самочувствии отдельной личности, так и внутри общества в целом.

Современный процесс ослабления эмоциональной стороны нашей природы имеет объективные причины. Избыток непрерывно и отовсюду поступающей разноликой информации, образующей постоянный информационный фон, часто не фиксируемый вниманием, порождает привычку поверхностного восприятия, не пропускающего сигналы в глубь осознания. Ощущения, не достигающие этапа развернутого осмысления и переживания, останавливаются на фазе поверхностного, кажущегося удовлетворения, и собственно внимание не фокусируется и по сути даже не включается. Это, в свою очередь, разрушает способность концентрации, т.е. избирательного сосредоточения внимания на объекте, удержания его на нем необходимого для восприятия время и контролируемого переключения. Так, по результатам исследований, проведенных в США, способность учащихся фиксировать внимание на занятиях в классе сократилась с 40 до 15 минут; аналогичную тенденцию отметили французские психологи.

Таким образом, подобная практика разрушает не только чувственно-эмоциональную сферу личности, но и сами интеллектуальные способности, в основе которых лежит эта способность к концентрации. Людям становится все труднее сосредоточиваться, думать; постепенно они начинают предпочитать облегченную культурную продукцию.

Притупленность ощущений из-за невозможности адаптации наших психологических механизмов к быстро сменяющимся раздражителям развивает, с одной стороны, неразборчивость к духовной пище, с другой стороны, прививает, делает обычной пассивность в общении с миром подлинных эстетических объектов. В то же время то, что предлагается современной культурной индустрией, часто бывает небезобидно и небезвредно для души. Мир примитивных чувств, плоских

переживаний, однообразных сюжетов отнюдь не способствует развитию человека.

Это неизменно, как мы убедились, приводит к снижению эстетических критериев, к замене их на внеэстетические, к вторжению безвкусицы и безвкусным весельем.

Посягательство рынка на культуру не освободило ее, вопреки ожиданиям, от внекультурных факторов регулирования, но навязало новую несвободу. Действительно, свобода культуры при рынке ограничивается спросом и диктуется его величиной. Сам же сегодняшний спрос направленно формируется рекламой с тем, чтобы на его удовлетворении можно было при минимальных затратах получить максимальную прибыль. При отсутствии видимого контроля все, тем не менее, незримо контролируется маркетингом.

Таким образом, несмотря на декларации рыночной свободы, рынок оказывается в принципе враждебен творчеству, ибо некритически ориентируется на массовый вкус среднего обывателя; творчество же, к сожалению, не есть принадлежность массового человека.

Потребление делается главным признаком и характеристикой человека. Творчество же выступает как антипод и антитеза потреблению, ибо не изымает и расходует, а напротив — вносит, творит, отдает. Дальнейшая интенсификация потребления обречена самим ходом эволюции. Однако в реальной ситуации современной фазы развития общества, вопреки его истинным интересам, творческое поведение вытесняется конъюнктурно-потребительским. Для состояния ума и чувств представляет определенную опасность как смещение основных ценностно-нравственных понятий, так и ситуация размытости представлений о том, что есть добро и зло, красота и красивость, прекрасное и безобразное. Размытость смысловых ориентиров, разнонаправленность информационных потоков, когда все представляется одинаково важным и одновременно одинаково не

важным, лишает человека, особенно молодого, устойчивости. Подобная ситуация не имеет ничего общего с подлинной свободой, это намеренное культивирование энтропии смыслов и ценностей становится серьезным фактором дегуманизации жизни. Сам внутренний мир личности подвергается в подобных условиях серьезным испытаниям: теряется душевное равновесие, разлаживаются связи и отношения с миром и людьми, возможные лишь на основе полноты собственной личности.

Таким образом, одновременно идут два параллельных процесса, которые усиливают разрушительный характер друг друга. С одной стороны, происходит омассовление человека — унификация, усреднение вкусов, представлений, привычек, форм поведения и т.п. С другой стороны, идет фактическое разобщение общества под влиянием прямой и опосредованной проповеди личной свободы, свободы для себя, крайнего индивидуализма. В результате мы получаем картину неуклонной атомизации общества: оно распадается на обособленных индивидов, которые сбиваются в большие скопления, толпы, тусовки. Однако индивидуализм еще не означает становления индивидуальности, личности, а толпа — это далеко не общность людей, человеческое единство.

Разрушается сам питательный слой, на котором растет культура как исконно человеческий и исходно социальный продукт. Культура создается, когда человек осознает себя человеком в обществе других людей и формирует эти специальные механизмы для регулирования совместной жизни и общего выживания всего человеческого сообщества. Атомизация, когда человек — один в неразличимой (и безразличной ему) массе, разрушает саму мотивацию культурной деятельности и культурного поведения, оставляя лишь простейшие формы материального обмена.

## Выводы

В контексте общих социальных стратегий, общественного развития, важную роль играет система формирования человека, способного оказаться на высоте требований времени. В совокупности черт и характеристик человека, способного обеспечить успех, важное место занимают его эстетические качества, уровень эстетической культуры. Этим объясняется то внимание, какое необходимо делать эстетическому воспитанию как ценностно ориентированной педагогике.

Проблема эстетического воспитания — непреходяще актуальная проблема, ибо каждый исторический этап развития общества, формируя свой идеал, предъявляет к человеку свои, новые требования или модифицирует прежние, переориентируя человека в его оценках действительности. Входя составной и неотъемлемой частью в систему общего воспитания человека как направленного формирования общей модели его отношения к миру, эстетическое воспитание выступает его, ”собирающим” элементом, придающим законченность всей системе и в то же время как бы пропитывающим всю структуру ее сущностно человеческим качеством содержания.

Призванное оказывать общее гуманизирующее влияние на духовный мир людей и человеческие отношения, направленное на развитие и использование всех творческих способностей человека, эстетическое воспитание предполагает формирование определенной системы ценностей и установок, помогающей всесторонне активно воспринимать и правильно оценивать явления действительности. Поэтому сформировать эстетическое отношение — значит организовать наиболее всеохватывающее, человечески ориентированное ценностное восприятие, помогающее освоению действительности и способное противостоять распространению всех видов эстетически неполноценной

культуры, ущербных отношений, агрессии ложных, антигуманных ценностей.

Сейчас проблема эстетического воспитания приобретает особо острую актуальность. Во-первых, мир предстал разъятым, — разными научными и мировоззренческими познавательными моделями; необходимо восстановление единой картины мира, что в известной мере вернуло бы человеку состояние психологической устойчивости. И это не в последнюю очередь может сделать именно эстетическое восприятие, позволяющее осуществиться целостному охвату мира в его единстве.

Во-вторых, повсеместная компьютеризация (при всех ее безусловных достоинствах), приводящая к замещению переживания поиска истины процессом механического оперирования, обедняет человека эмоционально. Страдает при этом его способность полнокровно и адекватно понимать мир. Эстетическая культура помогает процессу восстановления единства души и единства картины мира — в их соответствии. Эстетическое восприятие, таким образом, позволяет собрать воедино фрагментированную реальность.

В-третьих, эстетическое переживание охватывает состояния от эмоциональных до духовных. Тем самым эстетическое объединяет и внутренний мир, и всю сложную реальность бытия, не сводящуюся к видимому миру. Эстетическое связывает человека и мир на истинно человеческих началах. Восприятие красоты — духовно, ибо в ее формах проявляется дух, обнаруживая цель и смысл бытия через формы его красоты.

Таким образом, эстетическое воспитание, позволяющее человеку открыть многомерность собственного мира и многогранность мира внешнего, позволяющее ощутить себя в единстве с этим единым миром, всегда необходимо человеку. Особенно сейчас важно и актуально научить человека эстетически воспринимать мир и свою связь с ним,

воспитать в нем потребность в красоте и способность видеть, узнавать, создавать ее.

Красота не спасет мир сама по себе, если останется лишь тенденцией, которая может оказаться неувиденной, непонятой, не востребованной. Мир может спасти человек, просветленный красотой, т.е. увидевший “правоту” гармонии и поверивший в ее возможность. Ведь по большому счету красота больше похожа на действительную жизнь, чем порою сама реальная жизнь, ибо она показывает потенциал возможного в жизни, должного, мыслимого как идеальное.

Перспективную и жизнеспособную модель общественного развития. Необходимо строить, учитывая особое “эстетическое измерение”, которое и может сообщить построению полноту действительной жизни и высший ее смысл.

#### Литература

[1] Подробнее о концепции эстетического опыта Дьюи см.: *Шапинская Е.Н.* Философия образования и эстетическое воспитание в США // Современный мир и эстетическое развитие человека. М., 1993. С. 38-40.

[2] *Шиллер Ф.* Письма об эстетическом воспитании человека // *Шиллер Ф.* Статьи по эстетике. М.;Л., 1935. С. 245.

[3] *Райнов Б.* Массовая культура. М.: Прогресс, 1979. С. 239.

[4] Там же. С. 241.

[5] *Барт Р.* Мифологии. М.: Изд-во им. Сабашниковы, 1996. С. 102.

[6] Там же. С. 103.

[7] *Munro Th.* Art Education. P. 15.



- [8] *Bourdieu P.* Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste. L., Rourledge, 1994. P. 23.
- [9] Ibid.P. 19.
- [20] См.: *Ортега-и-Гассет Х.* Дегуманизация искусства // *Ортега-и-Гассет Х.* Эстетика. Философия культуры. М., 1991. С. 220.
- [10] Ibid. P. 50.
- [11] Ibid. P. 56.
- [12] См.: *Ортега-и-Гассет Х.* Дегуманизация искусства // *Ортега-и-Гассет Х.* Эстетика. Философия культуры. М., 1991. С. 220.
- [13] *Луначарский А.В.* Собр. соч. Т. I. С. 482.
- [14] *Макаренко А.С.* Соч.: В 7 т. М., 1957. Т. 2. С. 444.
- [15] *Гусинський Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Введение в философию образования.: Изд-во М. 2000. С.236
- [16] Современные концепции эстетического воспитания./ отв.ред. Киященко Н.И., М.: Прогресс, 1998. С. 296.
- [17] Наукові і освітянські методології та практики. Вип.2.- К., 2004
- [18] Енциклопедія постмодернізму: пер.з англ., - К.: 2003

**Николов П.О.**

**Манипулирование знаками и творчество как цели процесса обучения.**

Довольно давнюю историю имеет вопрос о методах и целях обучения в современном мире, который позиционируется как «информационное общество», «мир знания», «непрерывного обучения». Утверждается, что возросший объём информации требует новых подходов к обучению. Старые не годятся в силу того, что они сформировались в гораздо менее динамичном мире, скорее озабоченном поддержанием традиции, чем новациями научного, технологического или социального характера. Подчёркивается, что традиционное европейское обучение основывалось на заучивании, механическом вталкивании в головы учеников непонятных им и к тому же отвлечённых от реальности знаний. Оно не соответствует новому, «постмодерному» человеку», неизбежно мозаичному характеру знания в современную эпоху. Поэтому необходимо не сообщение ученику/студенту в ходе обучения, неизбежно ограниченного набора знаний, а обучение умению «творчески анализировать» увеличивающийся поток информации. Частью указанных воззрений стал переход к 12-ти летнему обучению в средней школе и «оболонивание» школы высшей. Данные подходы основываются на следующих «идолах» (термин Ф. Бэкона):

- поток информации тождественен приросту нового знания;
- европейская система образования была основана на заучивании; «современные дети гораздо умнее, чем раньше»;
- дети вообще «легко учатся, играя»; «раннее обучение делает детей умнее»;
- способность запоминать и манипулировать «вещами» тождественна интеллекту;
- можно *обучить* человека мыслить.

Носители этих подходов создали интеллектуальную модель человека, которую по критерию авторства можно обозначить как «человек Эльконина» которого противопоставили другой модели – «человеку Пиаже». В методологическом плане за «человеком Эльконина» проступает позднесоветская деятельностная концепция, соединённая с педологией Л. Выготского: обучение оказывает решающее воздействие на процессы умственного развития, а «учебный труд должен стать первейшей жизненной необходимостью» ребёнка [с. 6. Эльконин Д.Б. **Воспитание интеллекта// Дусавицкий А.К.  $2 \times 2 = X?$  – Харьков: 2002. – 172 с.**]. За «человеком Пиаже» обнаруживается традиционная европейская (в том числе и ортодоксальная марксистская) концепция о конкретной деятельности, породившей речь и мышление. С ней, собственно и связано деление развития интеллекта на этапы, последовательность которых не может быть нарушена, поскольку в онтогенезе, человек проделывает тот же путь развития, что и человечество в филогенезе.

Что касается первого пункта, то общепризнано в научном мире, что научный прогресс остановился (особенно в последние 20 – 30 лет). Поэтому о «росте знания» говорить не приходится. Нобелевские премии в естественных науках присуждаются за достижения многодесятилетней давности. Нарастание потока информации лучше всего охарактеризовано в философии Ж. Бодрийера как движение симулякров. В центре информационного потока – «избыток вторичного, а не уникальность оригинального» [Культурология: XX век. Энциклопедия. – СПб.: Издательство Фонда поддержки науки и образования “Университетская книга”, 1996. – В 2 т. – Т.2. – 446 с. С. 87.]. Вторичность доминирует в работах по математике. Даже синергетика, заявляющая о себе как о новой методологии, в действительности представляет из себя обращение к математической теории катастроф, разработанной в 40-е – 60-е годы и её развёртывание в термодинамику [Арнольд В.И. Теория катастроф. Изд. 4-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 128 с. (Синергетика: от

прошлого к будущему. С. 13.]. Препрежие достижения, скорее используются в технологических и потребительских нуждах, усиливая отчуждение человека от деятельности, превращая его из «человека разумного» в «человека манипулирующего». В частности – фрагментами накопленного знания. То, что «поток информации» льёт, большей частью, не «знания», подтверждается соотношением информационных и порносайтов (1:6) в интернете. В этом смысле «человек Эльконина» порождение и творец действительно «нового типа знания» - мозаичного, фрагментарного, основанного на постоянной рекомбинации элементов из постоянно обновляемой «книжной стены» [С. 55. Моль Абраам. Социодинамика культуры. / вступ. Статья, редакция и примечания Б.В. Бирюкова, Р.Х. Зарипова и С.Н. Плотникова. – М.: Прогресс, 1973. – 406 с.]. Именно Абраам Моль одним из первых и прямо говорит о творчестве как об ассоциации фрагментов знания по смежности, по неожиданному сходству [Моль, 1973. С.187.]. Но тогда «человек Эльконина» обращается в постмодерниста, а постмодернизм по форме и существу не совместим с идеалом западной (классической и неклассической) науки и системы образования. Он не верит, не полагает, не фантазирует. Он способен лишь писать комментарии на комментарии, рекомбинируя элементы наличного знания, не выходя за его пределы там, где «человек Пиаже», оставленный наедине с заданностью своего мышления и правилами, внешними по отношению к нему, был вынужден придумывать пути реализации этого правила и/или его обхода. Он постоянно выходил за «книжную стену» там, где «великий ре-комбинатор» – человек постмодерной эпохи – обнаруживает пределы своего бытия в манипулировании отдельными «томами» этой «стены».

Второе. Если европейская система образования воспроизводила традицию, то кто породил науку нового и новейшего времени? Может быть средневековая китайская школа? Можно согласиться с П. Фейрабендом в том, что «наука – это последний догматический институт Запада». Она

действительно сформировалась как набор критических процедур по отношению формам познания, признаваемым неистинными. Наука всегда боролась с «идолами», устанавливая границы «научной рациональности». Борьба с субъективным лежала в основе науки и западных процедур обучения. Поэтому они не основывались на лично понятом интересе. Наука развивалась, скорее, как результат конфликта произвольности индивидуального (которое не признавалось, но потому «оставлялось в покое»), с принудительностью истины. Аналогичный характер носила и западная педагогика, которая всегда несла в себе пафос борьбы с «первородным грехом» в человеке. Но именно критический пафос западной науки и педагогики был основой непрерывного новаторства, подлинным источником потока открытий и изобретений.

Принудительность истины необходима для познания. В противном случае каждому индивиду придётся «изобретать велосипед» заново. По последнему пути, во многом, пошла китайская мысль – стереотипная, не способная выработать творческий взгляд на мир, не создавшая науки в западном смысле. Правила здесь как бы изобретаются учеником заново, в процессе рецепции поступков, «стиля жизни» учителя. Именно эта технология обучения породила тот тип воспроизводства культурного опыта, который был назван традицией. «Личное изобретение», к которому незаметно подталкивается «реципиент» - основа восточной педагогики, исключающей основу критического мышления – схему, которую можно хотя бы обсудить. Здесь невозможен взгляд со стороны. Человек имманентен создаваемому в процессе осуществления неявно задаваемой модели деятельности знанию. При этом он в действительности игнорирует факты, реальность, которые для него существуют лишь в виде «вешек», эту реальность обозначающих. Сосредоточение на последовательном их воспроизводстве исключает или, если угодно, *«экономит» мышление*. Последовательное прохождение совокупности этапов только *обозначает* движение мысли, заменяя её. Задача решается без мышления именно потому,

что каждый раз приходится расходовать «ресурсы» на продуцирование известного.

Однако лишь сформулировав ограниченное знание как знание можно пойти дальше. Даже если в перспективе это знание окажется ошибочным или недостаточно обоснованным фактически (так было с Кеплером, Линнеем, Г. Лейбницем, И.. Ньютоном, Ч. Дарвиным). Справедливо замечено, что заслуги Лейбница «нисколько не умаляются тем, что им руководили смутные и неуловимые идеи, такие идеи, которые иной раз способны заменить недостаток точного понимания в умах, предпочитающих мистицизм ясности». А Ньютон сформулировал новаторские идеи в сфере математического анализа на языке традиционной геометрии [**Рихард Курант, Герберт Роббинс. Что такое математика. – М.: Просвещение, 1967. – 560 с. С. 431 и сл.**]. И вот весь этот мистицизм, достигнутое фундаментальное знание, обыденный опыт, особенно личной биографии и психологической структуры личности, в «рекомбинирующей» педагогике заменились процедурами «деятельности» по сопоставлению и измерению предметов, что уподобило западную науку «знанию» древнего востока. Здесь непосредственность восприятия вещей слита с знакосообразностью, а процесс познания непрерывно начинается сначала, а мышление предстаёт как непрерывная деконструкция, выявляющая, якобы, истинный смысл слова (как письма-первореальности). А обучение – утончённой многоэтапной дрессурой.

Третье. Ребёнок, который хорошо управляется с клавиатурой компьютера или ТВ пультом не обязательно умнее ребёнка, способного в 5 – 6 лет выживать в джунглях Амазонки. «Кванты информации» не делают современного ребёнка умнее. Он оперирует «новыми» (связанными с НТР) словами в рамках стадий развития интеллекта – факт установленный психологами. Это признаётся даже сторонниками «творческого обучения» [**С. 21. Дусавицкий, 2002.**]. Реакции ребёнка могут изменяться не из-за трансформаций психики или интеллекта, а вследствие распада

социокультурной реальности. Однако это ведёт не к росту знания или творчества, но к произвольности актов деятельности под влиянием случайных воздействий средств массовой коммуникации. Просто говоря, усиливается зависимость субъекта от информационного потока и ослабевает способность критического анализа информации. Фрагментарность знания порождает зависимость от внешней информации, поскольку единственным источником такого отбора, всегда является сопоставление с принятой «идеологемой», «парадигмой», «правилом». «Творческое знание» в смысле «безосновной свободы» Н. Бердяева невозможно.

Оторванность от данной культуры, её традиций создаёт непонимание, но оно не носит интеллектуальный характер, несмотря на то, что может восприниматься как «новое». Например, сказка – это неизмеримо более сложный для рационального и эмоционального восприятия объект, чем надуманные, концептуальные мультфильмы позднесоветской эпохи (не говоря об их западных аналогах). Современный ребёнок или подросток, утрачивающий способность воспринимать традиционные сказки, но легко ориентирующийся в сериалах и высказывающий «взрослые» суждения (делающий «взрослые» выводы и поступки), может быть в действительности инфантилен и интеллектуально, и эмоционально. В настоящее время речь может идти не об «умных детях», а о «продлённом детстве» как культурном феномене угасающего западного мира. К слову сказать, именно для борьбы с «детьми», затягивающими своё детство до 30-ти лет (за счёт общественного и частного финансирования) и была создана «болонская система».

Параллельное существование «внеположенного» правила и несовпадающей с ним жизни является основой критического взгляда на мир и индивидуального творчества. Последнее всегда конфликтно именно потому, что преодолевает, выходит за пределы, спорит. Ведь творчество и есть выход за пределы. Но как быть, если пределы не поставлены? Случайные «кванты информации», ни с чем не сопоставляемые, приобретают «самодостаточную бесспорность», тотально задавая мысли и поступки

человека. При этом можно сказать, что «пульт» (набор знаков), в не меньшей степени контролирует его пользователя, чем пользователь контролирует «пульт». «Пульт» в меньшей степени способствует лабильности сознания, чем, например, вера в магические предметы. Обращение к нему способствует рассудочному мышлению, обычно противопоставляемому мышлению творческому. Чем свободнее налажено манипулирование знаками, тем очевиднее нахождение пользователя внутри знакового пространства во всей его принципиальной локальности. Он не приходит к смыслу этих знаков сам. Им владеет технология, подводящая к знанию об этих знаках. «Рекомбинатор» оказывается «программируемым» объектом, носителем рассудочного начала.

Разум же основан на открытости, преодолении конечного знакового пространства, но не в мнимой (в действительности – программирующей) деятельности по его продуцированию. Характерный пример такой деятельности – это то, как дети «неожиданно» и «сами» приходят к понятию числовой оси в экспериментах Ф. Боданского. Квазисамостоятельность не даёт им даже усомниться, а тем более – оспорить утверждение. Но именно контрсуггестия в психологическом, сомнение в познавательном, сопоставление с другим положением (истиной) в гносеологическом планах является основой разумного мышления.

К тому же давно признано, что развитие науки и научного мышления носит парадигмальный характер [об этом: **Кун Т.С. Структура научных революций.** – М.: Наука, 1977. – 258 с. ], поэтому наивной является редукция научного мышления к индуктивно-означивающей деятельности «человека Эльконины» (например, при «изобретении» числа путём сопоставления и измерения величин). Разумная деятельность не избегает знаковой реальности и не деконструирует её. Она наполняет старые знаковые системы новым содержанием, не прибегая к их непрерывному обновлению. Например, к «изобретению» понятия числа у В. Давыдова. Число передаёт количество (или служит для счёта) объектов в совокупности, а не



«изображает общее отношение величин, когда одна из них принимается за меру изображения другой» [цит. по: С.81. Дусавицкий, 2002.]. Учёный прячет свои фантазии и «заблуждения» за языком традиционной науки. Он исподволь наполняет фактами принятую им некритически схему-парадигму. Научное (разумное, творческое) мышление можно представить как компромисс между требованиями институализированного знания и собственными интуициями, фантазиями, домыслами или заблуждениями. Поэтому «умный» человек не возникает ни в результате устранения догмы путём её рекомбинирующей деконструкции, ни в результате отказа от интуитивных и иррациональных по природе суждений «здравого смысла». Устранение потенциальных противоречий (в процессе «измерений», столь ценных в развивающей педагогике) до их актуализации формирует рассудочное мышление в узком смысле (игнорирующее даже иррациональность обыденного мышления). От объёма (реальных) знаний, обращаясь в обществе, ум, таким образом, не зависит.

Четвёртое. Обучение вовсе не лёгкий процесс, о чём свидетельствует, например, наличие профессии логопеда. Речь (один из модельных примеров лёгкого самообучения) «естественно» осваивается несколько лет и состоит в непрерывных усилиях, прохождении ребёнком нескольких этапов («автономная речь» и т.п.). О трудности этого процесса говорит, например, раздражение ребёнка, когда его не понимают или передразнивают, психотравмы при дефектах речи и т.п. Теории лёгкости обучения противоречат данные психологии. Врождённым инстинктом человека является стремление к безопасности [Маслоу А. Психология бытия. — М.: Рефлекс-Бук; К.: Ваклер, 1997. — 300 с. С. 74.]. Поэтому он всегда сопротивляется новому (это подтверждает засыпание в процессе восприятия существенно нового знания, сопоставимое с засыпанием под обстрелом на войне) и преодоление этого сопротивления требует усилия. Возможно, что последнее осознанно или бессознательно разделяется сторонниками раннего

обучения. Поэтому они предлагают обучать ребёнка сложному, «пока он не понял, что это сложно».

При этом подвергается сомнению теория Пиаже о трёх этапах в развитии ребёнка (сенсомоторный, конкретных операций, формальных операций). Она, конечно, могла устареть, но не потерял свежести и практической состоятельности (это знакомо каждому педагогу) тезис о том, что «преждевременно обучить – значит не дать открыть». Раннее обучение – это когда 6-ти летнего ребёнка учат песне о любви (не к матери). Он способен лишь выучить, предъявленный ему набор знаков и воспроизвести его. Подобный характер носит обучение абстрактному мышлению в 4 – 5 лет, описанному в тексте Дусавицкого. В процессе его возникает необходимость механического означивания операций, когда для решения классической задачи на количество/зрительный объём, ребёнок «подталкивается» к операции измерения. Многочисленные измерения с выходом учеников в коридор не с линейкой, а с другими предметами заканчиваются в экспериментах сторонников раннего «творческого» обучения не появлением у ребёнка абстрактного мышления, а фразой забитой, подавленной «витальности»: «надо измерить». Хотя итогом должна была стать прямая оценка: «здесь больше/меньше» (удивительно, как это можно было не заметить в ходе интерпретации результатов?). Иными словами никакого «полного овладения пятилетними принципа сохранения количества» не произошло! Состоит ли творчество в том, чтобы не доверяя интуиции, формам врождённого знания (например, пространственным представлениям, наличие которых экспериментально доказано для двухмесячных младенцев), по-портновски накладывать мерку? Или сравнивать эти мерки?

Заметим, что «измеритель» или «посредник» не может быть абстракцией. В нём ничего нет, он не выражает «одну и другую сторону явления», он не снимает их противоположность (поэтому никакую диалектику сюда подвести нельзя). Он заменяет их как знак, с ними связанный лишь «конвенцией». Обучение конвенциям избавляет от

удивления. Эффект достигается, также с помощью «многоступенчатых решений». Такие процедуры применялись и к высшим приматам с целью доказать их разумность. Оппонентами они были названы «утончённой дрессировкой» [Палмер Дж. Секреты поведения *homo sapiens* / Дж. Палмер, Л. Палмер — СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. — 384 с. С. 290 – 293.]. Поэтапность в обоих случаях требовалась не для «превращения действий в мыслительные операции», а для последовательного усвоения совокупности непосредственно связанных действий, приводящих к предусмотренному результату.

«Подавленная витальность» здесь не совсем метафора. Всё дело в том, что развивающие методы обучения пришли из исследований и обучения детей с психическими изъянами (в случае Л. Выготского таким изъяном было социальное происхождение). Правомерно ли использовать технологию «догоняющего развития» к развитию «опережающему»? В первом случае мы реализуем «прерванное» свойство, а во втором пытаемся создать нечто новое. А именно: пытаемся научить действию, которое ведёт к открытию. Но чем это обучение отличается от обучения «по правилам» в традиционной системе? И главное: сообщение конечного знания в рамках традиционного обучения не даёт его открыть, но освобождает сознание индивида для принципиально бесконечного познания явлений и процессов окружающего мира.

Способы действий, эксплицированные педагогами-психологами будут не «позволять самостоятельно строить общие правила» а направлять сам процесс познания по выдуманной ими схеме, поскольку речь идёт о «действиях и понятиях с желаемыми заданными свойствами» (например, ученики «сами» приходят к общепринятой математической терминологии и понятиям). Даже если задача экспликации удалась, это абсурдно: каждому человеку нет необходимости заново «изобретать велосипед» по предложенной, скрытно вводимой, схеме. О последствиях говорит сама стилистика «творческой педагогики»: «...главный вопрос обучения

заключается в том, чтобы обеспечить... формирование действий и понятий с заданными свойствами у всех учащихся...». За этой фразой П. Гальперина, конечно, стоит спецучреждение для «запущенных» детей, где такая педагогическая философия, казалось, только и могла быть реализована. Но причём тут свобода и творчество? В том, что учащийся следует сконструированной программе? Или в том, что педагог открыто и внятно постулирует: «измените программы, и вы получите другие интеллектуальные возможности»? [Дусавицкий, 2002. С. 73]. Здесь нет никакого самостоятельного моделирования – учащегося подводят к решению, готовому в голове манипулирующего психолога. Причём контролируется не только конечный результат, но и путь, на который наталкивают проблемные ситуации. Это не задачи в традиционном смысле, а ошибки в «письме», выявление которых подталкивает к созданию «модели». Не учащийся, а педагог фактически контролирует в этой модели в этой модели процесс.

Изменение программы состоит в «семиотизации» материала: вещи и явления учат превращать в знаки и, притом, по заданному, извне запланированному действию. Но даже не сторонник конвенциализма в науке знает, что эксперимент – это всегда подгонка фактов под планируемый результат. И опять-таки, стилистика заведения для олигофренов: «Овладение собственным действием... оказывается необходимо, чтобы действие было не твоим, а чужим». Однако творчество – это не совокупность знаний или техника манипуляций с ними, а стиль мышления. Стиль же, как глубоко подметил У. Эко, биологичен. Стиль сохраняется в «человеке Пиаже», у которого выдерживается компромисс между биологической организацией и социальными требованиями (в частности – процедурами обучения). Но это именно то, с проявлением чего борются воспитатели «человека Эльконина» - обусловленная филогенетически конкретика мышления ребёнка в определённом возрасте, которая и подвергается подавлению.

Подавление это происходило также и в аспекте групповых отношений в ходе обучения. Алгоритм исследования в виде заучиваемого правила всё

равно сохранялся, заменяясь скрытым фактором воли психолога-педагога, структурирующего группу. Требования структурировали группу в определённом отношении. Лидерство неизбежно захватывали те, кто соответствовал критериям эксперимента. Они первыми поднимали руку, а остальные, в обычных, известных психологии пропорциях, следовали за ними. Таким образом, не соблюдалось ещё одно умозрительное правило творческого обучения – равенство в любых проявлениях индивидуальности в ходе обучения: требовалось решать проблемные ситуации так, как это оформлялось условиями эксперимента, волей «надзирателя». Преимущество получали те, кто более способен к усвоению механического означивания и манипулирования знаками. «Человеку Элькони́на» создавали искусственное поведенческое преимущество перед «человеком Пиаже». Можно согласиться, что это имело последствия для самого мышления учащегося, поскольку задавало особые условия для речемыслительной деятельности в группе.

Поскольку язык связан не только с речемыслительной деятельностью, но и культурой (т.е. охватывает наиболее существенную часть бытия человека), процедуры обучения означиванию здесь имеют особенно большое значение. Его специфика рельефно проявилась в обучении «Х – звукам» (безударные гласные). Ребёнка и здесь обучали настораживаться при любом сомнении, откладывая написание гласной, не доверяя его фонетической интуиции. Заметим, в определённом возрасте он *должен* писать сомнительную гласную так, как произносит. Это также относится к филогенезу – речь попросту предшествовала письму, а тем более правилам языка с его нормами, как они складывались в данном культурном пространстве. Потому мозг ребёнка будет формироваться неправильно, если его слишком рано обучать «знакописи», также, например, как он позже заговорит, если раньше начнёт ходить. Он может не открыть что-то существенное. Что именно – непредсказуемо: существование смыслов, моральных ценностей, музыки, спорта. Речь идёт о мышлении, а не о

знаниях. К чему бы он ни прикоснулся, он всё будет превращать в схему, как Крез всё превращал в золото. И здесь возникает практический вопрос: зачем превращать европейское фонетическое письмо в слоговое?

Вполне вероятно, что ближневосточная традиция письма выработала эффективные методы обучения «знакописи», но не фонетическому письму. Вместе с тем, именно фонетическое письмо определило специфику европейской культуры, европейского мышления (при всём уважении к иным традициям). Превращение «живого» слова в (фонетическую) *схему*, несомненно, прерывает определённый тип мышления и вводит новый. Ведь культурологи вполне определённо связывают гласные с открытостью, культурой голоса, непрерывностью индивидуального творчества с движением в философском смысле этого слова (так называемая логоцентриа). Согласные, наоборот, метафорически сопоставляются с закрытостью, письмом, воспроизведением трансперсонального достояния, отсутствием движения. Фонетическое письмо позволяет, не задумываясь над воспроизведением знаков, сосредоточиться на смыслах, скрытых за этими знаками. Слоговое письмо постоянно держит в напряжении и владеет читающим/пишущим: за написанным согласным здесь всё время надо обнаруживать не обозначенный гласный и даже многолетний опыт не позволяет быть уверенным в правильном произнесении слова (данные получены в результате интервью автора – Н.П.). Зато правильное *воспроизведение* гарантирует успех. Возможно, такое сосредоточение на знаке на каком-то этапе позволит обучаемому, правильно воспроизводить *буквы*, но даже этот эффект будет временным и «стрессогенным». Ведь только *понимая* звучащее слово (как, впрочем, и всё остальное), можно дать ему реальную «жизнь». Впрочем, с точки зрения «человека Эльконины» звуки летучи и сразу исчезают из восприятия. Поэтому их просто необходимо оживить схемой. Заметим, что в действительности «омертвляет» речь *знакопись*. «Человека Эльконины» беспокоит наличие гласных звуков и звучание, как таковое. В действительности звуковая сфера интересует его

только с точки зрения её редукции к «надёжному» письму. Звуки необходимо означить, чтобы обездвигнуть: звуки не подчиняются, если не знать их слабости и хитрости. Будучи означенными, они становятся объектами манипуляции и господства. А заодно избавляются от «опасных» неточностей. Опасность же состоит в том, что звук стремится вырваться за пределы алгоритма и для его «подчинения» жертвуют творческим характером письменного текста. В действительности текст превращается в «криптограмму», а привычка думать над правописанием превращается в основное занятие на письме. Так причём тут свобода творчества? Ребёнок, обученный схемам, всегда будет складывать слова, а не писать. И даже думая, он будет складывать слова. Криптограмма избавит человека от незнакомых пространств языка, но вместе с тем, лишит возможности выйти за пределы усвоенного. Авторы подобных концепций не учитывают того факта, что фонетическое письмо и было создано как потенциально безграничное и втискивать его в прокрустово ложе формул – значит трансформировать не только язык, но и психику его носителя. «Человек Эльконины» смело пишет, потому что он всегда в пределах установленного набора знаков, которыми он может манипулировать.

Правда, процесс превращения фонетического письма в письмо слоговое, имеет важную эффективную составляющую. После небольшого обучения оно даёт возможность быстрого манипулирования словами и фрагментами слов в отрыве от их контекста, жизни в культуре. Иными словами, оно даёт преимущество в скорости (за счёт качества, о критериях которого, конечно можно спорить). В этом отрыве от контекста, также как и в процедурах измерения нет ничего похожего на процедуру абстрагирования. Последняя, как известно, предполагает сохранение наиболее существенного содержания. В анализируемых процедурах обучения содержания не остаётся вовсе. «Измеряемое» подменяется субститутом, симулякром (Ж. Бодрийяр). Симулякрами легко и безошибочно манипулируют именно потому, что они не задерживают внимания индивида на «смыслах». Они не заставляют

задуматься, но ведь именно мысль (предшествующая интуитивному броску) и требует времени. Практическим последствием овладения умением манипулирования «вещами» (знаками, формами) является не искусство абстрактного мышления, а возможность быстрой внешней интеграции в социальное или культурное пространство. Можно сказать, что это рецепт «изготовления» успешно интегрирующихся во враждебное сообщество индивидов, уверенно продвигающихся по службе «яппи»: всегда внешне корректных, не имеющих проблем с формальными аспектами своей деятельности. Именно в силу того, что они приучаются подходить к миру как совокупности знаков, успешная манипуляция которыми избавляет их от страха ошибки. «Великий ре-комбинатор» не приближается постепенно к истине...Зачем? Он обнаруживает её «раз и навсегда» [Дусавицкий, 2002. С. 26.]. А в обучении предпочитает (естественно!) «диван, а не парту» (ссылкой на Ильфа и Петрова: «...почти никогда (не работают – Н.П.) за столом»). Можно было бы заметить, что и последний двоечник тоже предпочитает диван столу. Но здесь важно другое: «раз и навсегда» никакую истину обнаружить нельзя. Этим путём от неё можно только избавиться. Этот пафос избавления от приносящего неприятности поиска истины или обучения правилу (что здесь тождественно) составляет существо «человека Эльконины». Единственный практический способ такого избавления – это обращение к уже *знакомым* элементам знания и их рекомбинации.

Рекомбинация не есть творчество, поскольку творчество – это «творение из ничего»: «бумага тянется к перу, перо к бумаге...» (Пушкин). Характерна, в этой связи, семиотизация поэзии. Учащийся не слушает ритм, звук, контекст – он разлагает стихотворный текст на куски. И это делается, чтобы (опять!) облегчить запоминание. Приводимые в литературе [С.138 – 139. Эльконин, 2002.] примеры разбора поэтических строк юными рекомбинаторами позволяют говорить о том, что они производят деконструкцию текста, разрушая его целостность. Они всегда не целостность, а систему, формальную структуру, потенциальную



совокупность. Рекомбинатору же (или «человеку Элькони́на») предстоит объективная по отношению к нему реальность. В этом отношении он лишь демиург («делающий для народа», «ремесленник»). А «творчество» он понимает как рационально осознаваемый процесс применения шаблонной схемы из одной сферы жизни (мышления) на другую. Новаторство здесь исключается принципиально. Формальные аспекты успеха предоставляют убежище для «витальности», вытесненной на второй план. В одном месте А. Дусавицкий приводит (с восхищением) интервью с одним из выпускников этих «ускоренных курсов», где тот с восторгом говорит о том, что благодаря экономии времени на уроках он спортом занимался «в пять раз больше, чем сверстники». Теоретически должно было быть высказывание о том, что он получил больше возможностей для творчества в любимой сфере деятельности (мышления) (при всём уважении к спорту, речь не шла о спортивной школе – Н.П.). Ситуативная роль знания в этом интервью приняла гротескные формы. Это не было обнаружено в ходе интерпретации, как и имплицитно содержащаяся в нём мысль: обучение, уроки – это то, чего стоит избегать. Не нужно задумываться над смыслом задачи в школе – достаточно иметь набор формул по нескольким пройденным темам и уметь их подставить. Таков вариант «измерения» «человеком Элькони́на» (воистину «Великим рекомбинатором») для средних и старших классов школы. Начав с обучения творческому мышлению сторонники «ускоренного обучения» пришли к обучению шаблонному мышлению, использованию стандартных наборов, подходов, «линеек». Не удивительно, что подобные «технологии» проникли в советскую систему школьного образования в момент, когда обозначился её закат. «Технология» тоже взята в кавычки не случайно. Парадокс состоит в том, что ускоренное обучение опирается на личное «обаяние», но она не может стать общераспространённой. Она не технологична при том, что на выходе она получает технологический продукт – успешно (быстро) мыслящего яппи.

Продолжением школьной реформы стала «болонизация» школы высшей. Здесь также говорится о творчестве, «самостоятельных проектах», «способности решать реальные задачи». Однако сама технология, даже если последовательно ввести эту систему во всей её строгости, направлена на обучение ситуативному манипулированию текстами. В силу плотности графика сдачи письменных работ, преимущество получает тот, кто преуспел в оформлении. На тестах получает преимущество тот, кто обладает хорошей памятью и, особенно – крепкими нервами. Долговременная память, необходимая для решения тестовых задач – это не мышление. Мышление, согласно данным современной психологии – это оперирование семью, плюс-минус два слова и этим занята оперативная память. Данный навык только и проверяется в ходе устного экзамена, традиционного для европейской образовательной системы. Однако он заменён на письменный экзамен, где проверяется не только память, но и способность к механической рекомбинации элементов знания.

Заметим, опять, что везде речь идёт о *письме*, которое вытесняет устный экзамен – «пережиток» того, что В. Россман назвал «западной логоцентрией», связанной с культурой текста, обретающего защиту в говорящем и, добавим, открытого изменениям, творчеству. Фонетическое мышление, культура голоса (берущая начало от проповедей и богословских дискуссий) сформировали западную образовательную систему в той же мере, в какой и науку. Устранение процедур, связанных с отработкой фонетического мышления неизбежно ведёт к деградации образования и науки на Западе. В действительности сбылась мечта «курсистов», которые всегда сожалели, что их детей догоняют сверстники (в «положенное природой время»), поскольку, де, нет соответствующего продолжения обучения в высшей школе. Теперь это продолжение есть. Там, где болонская система заработала на полную силу, она неизбежно стала готовить людей, правильно и быстро оформляющих документы, коммуникабельных, способных расположить к себе, но экономящих время на самом (некогда!)

существенном – приращении знания посредством творческих актов. В фундаментальном смысле ошибочной является сама попытка обучения мышлению. Можно «выдрессировать», «натаскать» обучаемого, добиться эффективного решения формальных задач. Но это всегда будет лишь тонкая дрессировка, поскольку задачи полагаются достижимыми, решаемыми «раз и навсегда». Мышление – это открытие в ходе движения-интерпретации правила. Причём правила этой интерпретации окончательно вырабатываются «человеком Пиаже». Нельзя обучить мышлению. Можно лишь сообщить знание и готовый алгоритм мышления, который по шаблону будет распространяться на однородные и все другие случаи. Мышление порождается человеком, который действительно не знает, «чем всё закончится». Мир для него сомнителен и удивителен, его нельзя подогнать под формулы, а обучить – вталкивая в него надуманные и готовые алгоритмы мышления.

**А.М.Ермола**

## **Технологія управління професійно-технічним навчальним закладом на діагностичній основі**

У науковій літературі проблемами управління педагогічним колективом займалися, в різних аспектах, такі вчені: Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, В. Лазарев, М. Поташник, П. Третьяков, Т. Шамова (теоретичні основи управління); П.Третьяков, П.Худоминський (організація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників); Т.Сущенко, Є. Рогов, В. Зверєва (особистісно-орієнтована робота з педагогічними кадрами). Як бачимо, науковці досліджують не тільки компоненти управління, а передусім – забезпечення підтримки суб'єктів освітнього процесу в отриманні необхідного соціального особистісно-значимого результату, тобто знайти способи управління педагогічним колективом професійно-технічного закладу на діагностичній основі.

Вивчення управлінського досвіду професійно-технічного закладу показало, що керівники використовують різні технології управління навчально-виробничого процесу, але ці технології здебільшого розробляються ними емпірично, на основі інтуїтивних уявлень, без виявлення проблем. Вказані недоліки теорії та практики народжують протиріччя між соціальними змінами в суспільстві, і консервативним за своєю сутністю процесом управління в закладах професійно-технічної освіти.

За словниками В. Даля, М. Ожегова, енциклопедичним словником «технологія» є словом грецького походження, яке було позичено з ремісничої, промислової термінології і мало значення: сукупність процесів обробки; опис засобів виробництва; опис засобів у вигляді графіків, креслень та інструкцій. Система запропонованих наукою алгоритмів та засобів, використання яких призводить до попередньо зазначених результатів

діяльності, гарантує отримання завдану кількість та якість продукції. У педагогічній літературі автори дають різні визначення: галузь знання (Т. Назарова, О. Пехота); системи педагогічних засобів (Н. Акинфиева); послідовне (покрокове) застосування різних прийомів (В. Гузеєв); система процедур, яка оновлює професійну діяльність учителя (С. Гончаренко); проект нової педагогічної системи, яка реалізується практично (В. Беспалько). Як бачимо значне розходження в визначеннях, але спрямованість педагогічної технології – це гарантований кінцевий результаті при виконанні певного набору дій. У той же час В.С. Кукушин в сучасних дослідженнях, доводить, що присутність особистісного компонента майстра, особливостей контингенту учнів, їхнього загального настрою й психологічного клімату в колективі впливає на результати. Тому результати досягнуті різними педагогами, що використовують ту саму технологію, будуть різними, однак близькими до якогось середнього індексу, що характеризує розглянуту технологію. Технологія управління педагогічним колективом, – цей різновид соціального управління, розглядається науковцями як сукупність методів, прийомів, способів професійного впливу на соціальний об'єкт (учасники навчально-виробничого процесу професійно-технічного закладу), з метою покращення, забезпечення оптимізації функціонування, розвитку при можливому тиражуванні даної системи впливу. Ця технологія значною мірою базується на «суб'єкт-суб'єктній» співпраці викладачів, майстрів виробництва, вихователів, учнів і характеризується методологічною спрямованістю управлінської діяльності, яка забезпечує особистісно-професійний розвиток викладачів та формування професійно-педагогічної компетентності.

Для обґрунтування технології (змісту, мети, етапів, методів, результатів) реалізації діагностичного підходу в управлінні необхідно розглянути особливості навчально-виробничого процесу. Педагогічний персонал становить – адміністрація, вчителі-предметники, викладачі спеціальних предметів та майстри з виробничого навчання, які

зараховуються до штату відповідно до набору учнів та дисципліни навчання. Пріоритетами в реалізації освітньо-технічного напрямку є: створення поліваріативної системи в найбільшій мірі здатної розвивати всебічні здібності й нахили дитини в навчанні та навчально-виробничому комплексі. Аналіз теорії та практики з управління професійно-технічними закладами надає можливість виділити найбільш сприятливі умови для організації управління педагогічним колективом професійно-технічного навчального закладу на діагностичній основі: реалістична оцінка психолого-педагогічної ситуації, яка склалася у закладі; необхідність адекватної оцінки і самооцінки суб'єкта управління з точки зору можливостей, якими він користується; цільовий вибір методів і форм управлінського впливу в залежності від конкретних проблем, факторів, які впливають на об'єкт і характер навчально-виробничого процесу у закладі

Змістом технології управління педагогічним колективом професійно-технічного навчального закладу є пов'язана послідовність етапів технології і складників саморозвитку особистості на діагностичній основі. Мета технології підвищення якості діяльності педагогічного колективу на основі узагальнення виявлених індивідуальних проблем всіх учасників навчально-виробничого процесу та створення умов для самоактуалізації, саморозвитку викладачів.

Зміст технології:

1. Підготовчий етап. Мета – підготовка адміністрації, педагогічного, виробничого колективу до впровадження технології. Заходи: нарада при директорі (*Мета*: мотивація учасників програми). Нарада педагогічно-виробничого колективу (*Мета*: створення тимчасових творчих груп для розробки проекту). Тренінг (*Мета*: координація діяльності творчої групи, керівництво дослідної роботи вчителів, майстрів, вихователів). Розробка критеріїв аналізу результатів підготовки. Результати підготовчого етапу.
2. Діагностичний етап. Мета – виявлення рівня професійної компетентності шляхом самопізнання особистості; визначення нормативних документів, на

які спираються процедури діагностичного етапу. Заходи: опрацювання матеріалів самоаналізу (*Мета*: проведення самоаналізу управління творчою діяльністю вчителів, викладачів спеціальних предметів, майстрів з виробничого навчання). Виступ юриста «Нормативна база професійно-технічної освіти» (*Мета*: ознайомлення з нормативною документацією професійної відповідальності всіх членів навчально-виробничого процесу). Розробка критеріїв аналізу результатів діагностики. Результати діагностичного етапу.

3. Аналітично-регулятивний етап. Мета – внести корективи в управлінську діяльність керівника професійно-технічного навчального закладу за результатами самоаналізу. Заходи: науково-методичний семінар: «Стратегія персоналізованого управління закладом» (*Мета*: розробка заходів усунення недоліків в управлінській діяльності, розробка плану подальшої діяльності та корекційних заходів). Нарада адміністрації «Професійна-педагогічна компетентність учителів, викладачів спеціальних предметів, майстрів з виробничого навчання» (*Мета*: створення необхідних умов для підвищення рівня педагогічної компетентності). Розробка критеріїв аналізу результатів аналітично-регулятивного етапу. Результати аналітично-регулятивного етапу.

4. Мотиваційно-діагностичний етап. Мета – створення умов щодо самоусвідомлення керівника необхідності переходу на управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу; визначення мотиваційних факторів. Заходи мотиваційно-діагностичного етапу: педрада: «Діагностичний підхід – основа успіху роботи закладу» (*Мета*: розробити план роботи МО щодо професійного розвитку вчителів, викладачів спеціальних предметів та майстрів з виробничого навчання). Творчий лекторій. (*Мета*: ознайомлення з науковими аспектами викладання). Розробка критеріїв аналізу результатів мотиваційно-діагностичного етапу. Результати мотиваційно-діагностичного етапу.

5. Організаційно-виконавчий етап. Мета – забезпечення процесу самореалізації особистості педагога, майстра, вихователя; розробка плану діяльності щодо забезпечення процесу самореалізації особистості. Заходи: Науково-методичний семінар «Засоби іноватики в педагогічній діяльності» (Мета: ознайомлення всіх учасників з інноваційною діяльністю). Практичне заняття (Мета: ознайомлення з методиками підготовки педколективу до професійного самовдосконалення; ознайомлення з методиками вивчення наявного рівня викладання та знань учнів). Педконсіліум «Творчість і творча культура, педкультура, педагогічна діяльність» (Мета: подальше удосконалення педагогічної культури викладачів). Розробка критеріїв аналізу результатів процесу самореалізації особистості педагога. Результати організаційно-виконавчий етапу.

6. Регулятивно-корекційний етап. Мета – самоконтроль і самокорекція управління педагогічним колективом; визначення методів самоконтроля і самокорекції. Заходи: складання плану усунення недоліків в управлінні та програми найближчого розвитку закладу (Мета: нарада при директорі з представниками МО). Повторне діагностування педагогічного колективу та керівника (Мета: зіставлення початкового та досягнутого результатів). Нарада при директорі «Підсумкова робота закладу за навчальний рік» (Мета: підбиття підсумків роботи за визначення напрямків подальшого розвитку). Соціально-психологічне дослідження «Я керівник творчим колективом» (Мета: формування банку даних про компетентність адміністрації щодо управління творчою діяльністю педагогічного колективу). Оформлення результатів тестування: креслення діаграм, графіків (Мета: аналіз стану і можливостей організаційної культури керівника щодо творчої діяльності колективу). Виставка та огляд літератури. Складання плану усунення недоліків в управлінні та програми його найближчого розвитку (Мета: нарада при директорі з представниками МО). Розробка критеріїв аналізу результатів регулятивно-корекційного етапу. Результати регулятивно-корекційного етапу.



**Висновок.** Таким чином, представлена технологія на діагностичній основі суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії й управлінської підтримки, включає всіх викладачів, вихователів, майстрів з виробничого навчання в діяльність з самоорганізації змін, що забезпечує їхній особистісно-професійний розвиток, самоактуалізацію з урахуванням виявлених проблем на кожному з етапів реалізації технології. Але подальшого розгляду потребують питання підвищення ефективності діяльності педагогічного колективу професійно-технічного навчального закладу на основі оптимальних засобів управління особистісного і професійного саморозвитком кожного учасника навчально-виробничого процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Основы современного социального управления: теория и методология: [учеб. пособ.] / под ред. В.Н. Иванова. – М.: ОАО «НПО «Экономика»», 2000. – 271с.

2. Єльнікова Г.В. Наукові основи управління загальною середньою освітою в регіоні / Г.В. Єльнікова. – Х.: Основа 1999. – 300с.

Шамова Т.И. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений] / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.И. Капустин; под ред. ТИ. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. - 320 с.

**О.А.Ермоєнко**

## **Дві парадигми навчально-виховного процесу: авторитарна та гуманістична**

У складний період культурного й духовного становлення суспільства підвищується об'єктивна потреба в активній, освіченій особистості, з усвідомленням своєї самоцінності, устремлінням до самовдосконалення й саморозвитку, здатній жити й працювати в умовах демократизації. Дієвим чинником формування гармонійної й цілісної особистості та розвитку її здібностей і обдарувань є гуманізація навчально-виховного процесу, пріоритетність особистісно-розвивальної моделі навчального співробітництва, яка вимагає сприйняття особистості вихованця як вищої соціальної цінності, визнання її права на розвиток здібностей і виявлення індивідуальності тощо.

Разом з тим, в освітній сфері України тривалий час зберігається ряд суперечностей: між об'єктивною потребою демократизації відносин „учитель-учень” у контексті реформування освіти в Україні та відсутності розробленого механізму демократизації в загальноосвітній школі; між вимогами суспільства до повноцінного розвитку особистості та наявністю деіндивідуалізації особистості, знеособленості у підході до школяра, заперечення його права на самовияв тощо; між здобутками накопиченого досвіду організації демократичних відносин „учитель-учень” у другій половині ХХ століття й реаліями шкільництва сьогодні.

Вирішення проблеми реалізації демократичних відносин учителя з учнем ускладнюється тим, що в сучасній психолого-педагогічній літературі науковцями виділяються дві парадигми в навчально-виховному процесі: авторитарна, яку називають традиційною для вітчизняної школи, і особистісно-орієнтована або гуманістична.

Аналіз наукових досліджень стосовно суб'єктно-суб'єктних взаємин **учителя з учнем** дозволив з'ясувати, що проблема педагогічних стосунків

головних учасників навчально-виховного процесу досліджувалася у різних напрямках:

- філософському (В.Андрущенко, Л.Горбунова, А.Золотняк, І.Ільїнський, М.Каган, Ф.Михайлов, Н.Юліна та інші);
- психологічному (Б.Ананьєв, О.Леонт'єв та інші);
- соціальному (Г.Андрєєв, А.Мудрик та інші);
- історико-педагогічному (С.Білецька, В.Галузинський, А.Гордін, О.Грива, О.Довженко, Т.Долгова, Т.Кошманова та інші).

Аналіз вітчизняних психолого-педагогічних досліджень другої половини ХХ-го століття дав можливість дійти висновку, що й у вітчизняній педагогічній думці, починаючи з 50-х років, ішов пошук нових освітніх систем, альтернативних традиційній, які мали чітку гуманістичну спрямованість. Усі вони, без винятку, торкалися проблеми нашого дослідження, оскільки в розв'язанні головних завдань навчально-виховного процесу спиралися на гармонізацію й гуманізацію взаєностосунків між учасниками навчально-виховного процесу. Варто зазначити тут, що проблема суб'єктно-суб'єктних відносин у досліджуваній період розроблялася активно, глибоко, різноаспектно, саме поняття „відносини” розглядалося багатогранно, як наукова категорія у філософському, психологічному, педагогічному, соціологічному й лінгвістичному аспектах. З огляду на проблему дослідження, звернемо увагу на психолого-педагогічний аспект.

Аналіз історико-педагогічних джерел, педагогічної преси стосовно проблеми дослідження дозволив дійти висновку, що в Україні одним із перших, хто теоретично обґрунтував і практично реалізував у своїй „Школі радості” ідею демократизації суб'єктно-суб'єктних відносин був В.О.Сухомлинський. Відомо, що гуманістична спадщина видатного педагога ХХ-го століття викликала й викликає значний інтерес як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідників. Без сумніву, можна стверджувати, що багато його ідей, настанов, практичних розробок успішно реалізуються в педагогічній практиці тих учителів, які постійно перебувають у творчому пошукові та

використовують педагогічні надбання, які допомагають сформувати справжню особистість. Аналіз педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського та педагогічних джерел, присвячених її дослідженню, переконав, що, незважаючи на відсутність праць, спеціально присвячених педагогічному спілкуванню, саме ідея гуманізації й демократизації взаєностосунків учителя з учнем була однією з найбільш вагомих серед тих, що пронизували всю творчість видатного вченого і педагога-практика. У своїх роздумах над змістом, формами, методами, засобами професійної діяльності вчителя він незмінно торкався питань гармонізації взаєностосунків педагога з дітьми.

Аналіз педагогічних праць видатного педагога дозволив дійти висновку, що його вимоги до вчителя в процесі повідомлення ним навчального матеріалу вимагали переважання діалогічної форми з активною позицією учня. Так, наприклад, він наголошував на тому, що саме вихованець „...є найбільш близьким помічником педагога у здійсненні складного, багатогранного процесу виховання та навчання”, акцентуючи на необхідності з боку вчителя створення певної рівності позицій учителя та учнів, визнання активної ролі учня у процесі пізнання тощо. Лише така форма викладення знань дає можливість, згідно з переконаннями В.О.Сухомлинського, створити той „інтелектуальний фон” педагогічного спілкування, який викликає у школяра бажання пізнання, міркування, осмислення, сприяє тому, що на уроці відсутні інструкції, повчання, авторитаризм, прямі вказівки, а „...йде передача знань, накопичених людством упродовж століть, взаємне інтелектуальне збагачення, обмін думками про прочитані книжки, народжені ідеї” [1, 603]. Варто зазначити, що В.О.Сухомлинський вагомого значення надавав також майстерності вчителя, який здатний, уважно спостерігаючи за учнями, визначити загальну атмосферу на уроці й оптимальний темп роботи. Він рекомендував тримати „ділову атмосферу діяльної напруги”, яка викликає активну мислительну діяльність, позитивну емоційність і посилене відчуття втомлення. Проте радив бути уважним і чутливим до настрою учнів у класі, щоб не було надто

швидкого темпу на уроці й стомлюваності дітей. Він стверджував, що досвід роботи кращих педагогів і власний досвід переконав його в тому, що „...найголовнішим є постійна мислительна діяльність без перерви, без ривків, поспіху й надриву духовних сил” [2, а.23].

З огляду на проблему, В.О.Сухомлинський залишив багато міркувань про засоби впливу на учнів, які, на його погляд, сприяють демократизації взаєностосунків „учитель-учень”. Відомо, що вчений-педагог був категорично проти будь-яких покарань: примусу, окриків, різкого тону, грубощів, які називав „моральними різками” або „ударами духовного ремінця”. Абсолютно не визнавав фізичних засобів, підкреслюючи, що „...ремінць і стусани – показники не лише слабкості, розгубленості, але й крайнього педагогічного безсилля, убивають у дитячому серці витонченість, чутливість, розтлівають людину” [3, 314]. Базуючись на власному педагогічному досвіді, як директор школи, що спостерігав за діями вчителів і батьків, В.О.Сухомлинський прийшов до глибокого переконання, що, попри прагнення до об'єктивності, дорослий у 99-ти випадках із 100 карає дитину несправедливо. Саме тому він не вірив у „рятивну силу покарання”, у „закручування гайок” [4, 423].

Правда, деякі засоби моральних покарань (висловлення недовіри, догана, осуд, несхвалення) В.О.Сухомлинський вважав можливими у взаєностосунках учителя з учнем, але за умови їх обережного використання з особливою стриманістю й тактовністю. Він підкреслював, що в будь-якій ситуації, висловлюючи своє несхвалення учневі, слід обирати ту форму, яка не викликає „психологічного бар'єру” між учнем і вчителем, а, навпаки, переконує школяра, що вчитель здивований його неадекватним вчинком, що він вважає цей вчинок випадковим, а учня – кращим, аніж той виявив себе в певній ситуації.

Проте, уживання таких засобів педагогічного впливу на учнів, як навіювання, переконання, спонування, похвала, заохочення, висловлення довіри, В.О.Сухомлинський вважав доцільними в налагодженні

демократичних взаємин з учнями. На його погляд, оптимальне використання кожного з них, виходячи з конкретної ситуації, вікових особливостей та індивідуальних властивостей школяра, стимулює його внутрішні духовні сили та сприяє гармонізації взаємин учня та вчителя.

Як показало дослідження, у 70-х роках ХХ-го століття пошук нових освітніх систем, альтернативних традиційним, викликав новий напрямок у вітчизняній педагогіці під назвою „розвивальне навчання”, принцип і системи якого були визначені відомим філософом С.В.Ільєнковим у статті „Школа повинна навчати мислити”. Аналіз теоретичних праць і практичних педагогічних надбань відомих учених, які досліджували і досліджують результативність розвивального навчання (Ф.Г.Боданський, В.В.Давидов, О.К.Дусавицький, Д.Б.Ельконін, В.В.Рєпкін, Г.А.Цукерман та інші) дозволив з'ясувати, що з перших кроків теорії та практики розвивального навчання вагому роль тут надавали демократизації суб'єктно-суб'єктних взаємостосунків, оскільки головною метою в системі виховання та навчання дітей є „виховання особистості дитини як суб'єкта життєдіяльності” [5, 19]. Про це свідчать і визначення кваліфікованої характеристики вчителя розвивального навчання, серед яких знаходимо відповідність демократичним взаємостосункам учителя з учнем: знання про закономірності групової діяльності, рівні групової організації, способи розв'язання конфліктів, форми спілкування; знання психологічних закономірностей і механізмів побудови навчальної діяльності в напрямку розвитку особистості дитини; володіння системою педагогічних методів, які дозволяють виконувати навчальні завдання в ситуації сумісної колективної діяльності; діалогічна, всупереч монологічній, позиція педагога в стосунках із дітьми.

Як показав аналіз системи розвивального навчання, демократичних стосунків між учителем та учнем вимагає також і головний принцип, який регулює професійну діяльність учителя в цій системі під символічною назвою „Вирощування”. На наш погляд, цей принцип також свідчить про демократичність взаємин, оскільки його зміст включає в себе таку

педагогічну організацію учнівської діяльності, яка б викликала певну зміну в самих учнях: у їх самовизначенні, динаміці навчальної діяльності при максимальному усвідомленні учнями характеру цих процесів. Тобто, у цілому зміна в учневі при будь-якому впливові на нього вчителя об'єктивно повинна залишатися самозміною. Завданням і роллю педагога тут є лише сприяння тій самозміні в дитині, яка бажана для суспільства; педагог повинен створювати своїми діями, спілкуванням, комунікацією лише умови для спрямування „природної самозміни”. Теоретики розвивального навчання вважають неефективною роль педагога як „транслятора” певної суми знань, оскільки, за їх переконанням, у такому разі вчитель не вирощуватиме нового стану у школярів, не йтиме поруч із ними в оволодінні новим знанням, а лише нав'язуватиме їм суб'єктивно для них чуже: свої цілі, завдання, плани, проекти тощо [6, 31].

Цікавим, на наш погляд, в аспекті проблеми дослідження, є й один із варіантів оптимізації навчально-виховного процесу в системі розвивального навчання, який допускає у роботі з класом не одного, а декількох педагогів, що, з одного боку, дає можливість учителеві більш глибоко займатись з учнями своїм предметом, з іншого – дозволяє проводити додаткову педагогічну роботу, яка сприяє формуванню творчої особистості. Серед них передбачалось у кожному класі мати: учителя-„психолога”, завданням якого було ведення спостережень за діяльністю учнів протягом уроку (як правило, для зручності спостереження велось з останньої парти в класі); учителя-„співбесідника”, функцією якого була організація діалогу між усіма учасниками уроку, особливо там, де конче потрібне „загострення дискусії”, у тактовній формі нівелювати невдалі висловлювання думок, якісь негаразди в розмові, підказати вихід із неочікуваної ситуації, доки вона не стала безвихідною тощо; учителя-„методиста”, який може допомогти своєму колезі у виробленні або використанні певних форм, методів, засобів, прийомів роботи з дітьми, регулювати навантаженість дітей тощо; учителя-„методолога”, на якого покладається допомога основному вчителю при

організації групової роботи чи роботи в „парах”; учителя-„лаборанта”, обов'язком якого є „технічна” допомога вчителю в організації уроку, пов'язана з використанням фото-, відео- записів тощо [6, 36-37].

Як свідчать історико-педагогічні й психологічні джерела, присвячені психолого-педагогічним основам побудови системи розвивального навчання Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова, з огляду на проблему, у системі розвивального навчання педагог, усупереч традиційній школі, ділиться з учнем своїми знаннями, а не виконує роль ретранслятора знань. Він є своєрідним „поводирем-посередником”, який вводить учнів у світ знань, стимулює одночасно й навчальну діяльність, і розвиток особистості учнів, сприяючи при цьому пробудженню пізнавальних інтересів, потреб, мотивів навчання, формуванню здібностей до самостійності, цілепокладання, рефлексії, практичної свідомості тощо. З точки зору безпосередніх учасників системи розвивального навчання, в аспекті досліджуваної проблеми, учитель тут консолідує в собі такі ролі: „...педагог – творець освітнього простору, поза яким навчання шкідливе; педагог – носій не лише інституціалізованого, але й живого знання, без якого неможлива освіта; педагог керується презумпцією „винуватості”: усі учні, які знаходяться перед ним – особистості; він володіє домінантою на особу іншої людини, у тому числі й учнів, колег чи батьків; педагог не має почту (як король) і його нікому зіграти або замінити; педагог – персоніфікований посередник між учнями та навчальним предметом, наукою, драмою ідей, драмою людей науки” [7, 27].

Аналіз історико-педагогічних реалій, в аспекті проблеми дослідження, дозволив установити, що в другій половині ХХ-го століття активно пропагувалось і досліджувалось особистісно-орієнтоване навчання, яке поступово виробило певні конкретні принципи: визнання особистості (учня, педагога, керівника) суб'єктом освітньої діяльності і суб'єктних відносин; визнання людини складною системою, яка саморозвивається; визнання особистості метою, а не засобом освітньої діяльності тощо. Найбільш активно в цій сфері працюють дослідники Г.А.Балл, І.Д.Бех,



О.В.Бондаревська, С.І.Гончаренко, О.В.Киричук, С.І.Подмазін,  
О.Я.Савченко, О.В.Сухомлинська, І.С.Якиманська та інші.

Особистісно-орієнтована технологія запропонувала й нову, принципово іншу побудову й реалізацію суб'єктно-суб'єктних взаємостосунків на уроці. У рамках цієї технології педагогічне спілкування вчителя з учнем передбачається як обмін досвідом пізнання (творчості), як своєрідна зустріч мого й вашого”, як обмін змістом двох носіїв суб'єктного досвіду – учителя й учня. Варто зазначити тут, що ці взаємостосунки побудовані на гуманістичній основі, проте, як свідчать теоретики особистісно-орієнтованої технології, - вони не нагадують взаємини двох рівноправних партнерів. „Учитель як особистість реалізує впродовж такого спілкування не лише свій досвід у вигляді власної позиції, суджень, оцінювання проблеми, що аналізується, але й виступає носієм соціокультурних зразків і повинен забезпечити засвоєння школярами їх загальноприйнятого змісту (наукового, соціального, етичного)” [8, 18]. Проте свою діяльність він здійснює тільки через опору на суб'єктивний досвід учня, шанобливого й серйозного ставлення до нього, що значно змінює позицію учня у спілкуванні з учителем [8, 19].

У зв'язку з цим особистісно-орієнтована технологія передбачає змінити не лише зміст, але й форми взаємостосунків учителя з учнем, наприклад, широко використовувати діалог у роботі з учнями на уроці замість традиційного монологу тощо.

Як показав аналіз історико-педагогічних джерел та сучасних праць, присвячених особистісно-орієнтованому навчанню, воно обов'язково ставить перед учителем вивчення особистості школяра. Наголошується, що саме в школі дитина розкривається як особистість, яка вже має надані їй від природи певні психофізіологічні можливості, притаманне їй світовідчуття, свої інтереси, життєві цінності й устремління, особистісні потреби, які вона повинна обов'язково реалізувати. Як пише І.С.Якиманська, „...вивчення особистості дитини в школі – завдання головне, унікальне й професійно дуже

відповідальне, що вимагає розробки спеціальної особистісно-орієнтованої технології” [9, 20]. При цьому вона дає пояснення, що включається в даний процес: створення та використання спеціального банку даних, які розкривають особливості розвитку індивідуальності кожної дитини в умовах її шкільного життя; розробка карти вивчення особистості учня в освітньому процесі з урахуванням специфічних цілей та завдань освітнього закладу (тобто ліцей, гімназія, інші); виявлення та фіксація динаміки цілісного особистісного розвитку кожної дитини через аналіз когнітивної мотиваційно-потребносної, емоційно-вольової сфери, як головних складових у їх взаємозв'язку та динаміці; розробка індивідуальних освітніх програм, альтернативних навчальному стандарту, сприятливих для корекції стимулу, прогнози особистісного розвитку; складання на цій основі навчального „профілю” учня як нового типу шкільної документації [9, 20-21]. Усе це, на думку прихильників особистісно-орієнтованої технології, сприятиме створенню у шкільному процесі атмосфери доброзичливості й гуманності, зміцненню демократизації взаємостосунків між учителем та учнем.

Варто зазначити тут, що на сучасному етапі, з огляду на проблему дослідження, І.Д.Бех, в узагальненні теоретико-технологічних основ особистісно-орієнтованого виховання та навчання, наголошує на необхідності гуманізації суб'єктно-суб'єктних взаємин, підґрунтям якої є „розуміння, визнання, прийняття вихованців”. Передусім, І.Д.Бех наголошує на тому, що особистісно-орієнтований виховний процес „...будується не просто на врахуванні індивідуальних особливостей вихованців а, насамперед, на послідовному завжди і в усьому ставленні до них як до особистостей, як до відповідальних і свідомих суб'єктів діяльності” [10, 11]. Однією з вагомих умов результативності цього процесу, як вважає І.Д.Бех, і одночасно суттєвою ознакою професіоналізму педагога є наявність у нього таких якостей, як здібність сприймати й адекватно ставитися до поведінки дитини в кожний момент спілкування з нею, спостерігати за її змінами в почуттях і вчинках з тим, щоб зрозуміти їх причини; наявність у педагога оцінних

критеріїв, які б давали йому можливість „порівнювати характер змін, що наступають у вербальній і невербальній поведінці школяра” і правильно реагувати на них; уміння дати об'єктивну оцінку емоційному стану дитини завдяки врахуванню таких експресивних компонентів спілкування з нею, як міміка, поза, жести, рухи, інтонації, темп мовлення тощо; здатність до емпатії, що дозволяє розуміти вихованця навіть з усім суперечливим „Я”, готовність сприймати його повністю, незважаючи на недоліки, тощо [10, 10].

Особливу увагу звертав І.Д.Бех на таку професійну якість педагога, як здатність постійного усвідомлення і правильної реакції на те, як „сприймають і психологічно інтерпретують його образ і поведінку вихованці”. З цією метою, на його погляд, кожен педагог, в зв'язку з цим, повинен ставити перед собою конкретні питання: „Яким мене бачать мої вихованці? Чи відчувають вони мою любов? Чи вважають вони, що я їх розумію? Чи є в них підстави вважати мене справедливою, доброю, чуйною людиною? Чи подобається їм, як я з ними спілкуюсь? Чи хотів би я, щоб мене зараз виховували так, як я їх? Яких тем я уникаю в розмовах із ними? Чи відчувають вони себе незрозумілими? Від чого вони страждають, чи знаю я про ці переживання, чи навіть не здогадуюсь?” [10, 13].

С.І.Подмазін, розглядаючи головні вихідні положення та керівні ідеї особистісно-орієнтованого навчання, називає такі принципи: гуманізм, реалізм, діяльність, самоорганізацію складних систем, діалектичний редукціонізм, ціннісно-цільову сутність пізнання, інтегративність, діалогову взаємодію. Не зупиняючись на характеристиці кожного принципу, в аспекті проблеми дослідження, підкреслимо лише тезу С.І.Подмазіна, що „...розглядати учня як об'єкт не лише аморально, але й не істинно, оскільки учень, як особистість, принципово не може бути об'єктом, на який спрямовано педагогічний вплив. Висловлюючи певне ставлення до цього впливу, учень завжди виступає як суб'єкт, навіть тоді, коли зовнішньо він повністю підпорядкований педагогу” [11, 138].

Розкриваючи сутність принципу діалогічної взаємодії як важливого в аспекті проблеми дослідження, С.І.Подмазін, за аналогією розв'язання будь-якої суперечності в розвитку суспільства за допомогою досягнення більш досконалих форм взаємодії між протилежними сторонами, зауважує, що в контексті освіти цей принцип не лише вказує на діалогічну взаємодію рівноправних суб'єктів освіти – педагога й учня, але й відкриває очевидну істину: об'єктом у процесі освіти може бути лише сам цей процес [11, 139].

С.У.Гончаренко трактує поняття особистісного підходу як „послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії” [12].

Аналіз історико-педагогічних джерел та педагогічної періодики дозволив з'ясувати, що велику роль у розвитку демократизації суб'єктно-суб'єктних взаємостосунків у досліджуваній період відіграла в 90-х рр. група вчителів-експериментаторів (Ш.О.Амонашвілі, І.П.Волков, Т.І.Гончарова, О.О.Дубровський, І.П.Іванов, Є.М.Ільїн, В.А.Караківський, С.М.Лисенкова, А.Б.Резнік, С.Ю.Сазонов, В.Ф.Шаталов, М.П.Щетінін та інші), ідеї яких стали відомими під назвою „педагогіка співробітництва”. З огляду на проблему дослідження, звернемо увагу на ті акценти, які були зроблені талановитими педагогами, кожен з яких мав свої методичні напрацювання, але всі вони своїм підґрунтям належали до гуманістичної педагогіки.

Варто зазначити, що представники педагогіки співробітництва, виходячи з проблеми дослідження, чітко вказали на своє розуміння співробітництва вчителя з учнем. В узагальненому вигляді всі, без винятку, підґрунтям співробітництва вчителя з учнем вважали гуманізм та визнання учнів повноправними суб'єктами навчально-виховного процесу. Для аргументації наведемо декілька конкретних точок зору на цей процес. Ш.О.Амонашвілі: „Співробітництво педагога та учня нами розуміється як об'єднання їхніх інтересів та зусиль у розв'язання пізнавальних завдань. Це

така форма спілкування, в умовах якої учень відчуває себе не об'єктом педагогічного впливу, а самостійно й вільно діючою особистістю” [13, 5-10]; С.М.Ільїн: „Співробітництво – це коли обидві сторони цікаві... обидві сторони треба забезпечити однаковими правами” [14, 249]; С.М.Лисенкова: „Господарі дорогого часу – вчитель і учні. Резерв часу приховано в їхньому спілкуванні, взаємодії, співробітництві, у розумінні вчителем особливостей розумової діяльності дітей, у вмінні керувати нею, активізувати й стимулювати її” [15, 429].

Представниками педагогіки співробітництва підкреслювалося, що в традиційній шкільній практиці встановлення колегіальних відносин між педагогом та учнем здійснити важко, оскільки вважається, що такі стосунки зашкодять авторитету та достоїнству педагога. Представники педагогіки співробітництва, усупереч висловленій думці, акцентували, що за умови зміни всієї системи взаємовідносин педагога та учнів на гуманістичній основі такі передбачення бездоказові. Педагогічні роздуми всіх представників педагогіки співробітництва в контексті досліджуваної проблеми наголошували на тому, що вчитель не може бути найголовнішою фігурою на уроці, оскільки його основна функція – бути „ведучим і веденим одночасно”. Разом із тим, як підкреслювалось у роздумах представників педагогіки співробітництва, учень є не менш важливим учасником навчально-виховного процесу, ніж вчитель, оскільки в нього величезний творчий потенціал, тому справжній урок повинен бути справжньою лабораторією „культури мислення”, де ведеться спільний пошук істини вчителем і учнем одночасно. Знову ж таки наведемо декілька точок зору на сутність і зміст взаємостосунків між педагогом і учнем на уроці. Ш.О.Амонашвілі: „...зміст, атмосфера спілкування, стиль взаємин повинні допомагати дитині вчитися, засвоювати все справді загальнолюдське, пізнавати себе як людину, плекати почуття власної гідності, самоповаги, усвідомлення, що з нею рахуються, вона потрібна, її помічають, цінують” [14, 37]; С.М.Ільїн: „Між собою спілкуються не „сторони” й „об'єкти” з обов'язковою між ними дистанцією, а

люди, що в міру своїх знань і здібностей обговорюють проблеми... Це урок духовної рівноправності, урок, на якому виховується демократичний характер і де учень не ілюструє заздалегідь заготовлену вчителем схему, а разом із ним, іноді всупереч йому, сам осягає істину” [14, 234]. Наголошувалося, що дистанція між педагогом і учнем потрібна, але вона повинна бути не стіною, яку не можна переступити, а вищою сходинкою, на яку повинні піднятися учні й на яку за власною волею вони можуть підняти вчителя.

У працях і роздумах представників педагогіки співробітництва підкреслювалося, що необхідність і складність учительської праці в тому, щоб знайти шлях до кожного учня, створити умови для розвитку здібностей, закладених у кожному. Найголовнішим завданням учителя проголошувалось таке: допомогти учневі усвідомити себе особистістю, пробудити потребу в пізнанні себе, життя, світу, виховати почуття людської гідності, складовою якої є „...усвідомлення відповідальності за свої вчинки перед собою, товаришами, школою, суспільством” [14, 128]. Серед арсеналу педагогічних засобів у цьому плані представниками педагогіки співробітництва пропагувалось „педагогічне терпіння”, сутність якого роз’яснювалась не як „примиренство” до порушень порядку, відставання, незнання, а, передусім, „...оптимістичний підхід до сил, можливостей учня, опора на його індивідуальні психологічні особливості” [14, 32]. У цьому плані акцентувалося, що „...здебільшого школярі щиро хочуть учитися, але на якісно іншій, демократичній основі, тому так важливо кожному вчителеві оволодіти тим методом роботи, який діти самі дають у руки вчителеві і який відображає глибинні процеси часу, особисті запити юнацтва – спілкування” [14, 247].

З огляду на проблему, яку досліджуємо, зауважимо, що саме педагогічне спілкування всі, без винятку, представники педагогіки співробітництва вважали одним із найскладніших і найдавніших учительських мистецтв. Разом із тим, відповідно до їх висновку,

узагальненого нами, починається воно з „найпростішого, нехитрого: прийняти й полюбити учня, яким він є” [14, 244]. Другим, не менш важливим складником оптимального педагогічного спілкування є вміння вчителя стати ближче до учнів, зрозуміти їх запити, налагодити щирі контакти зі школярами. Найбільш позитивні результати спілкування пов'язувалися ними з вірою вчителя в можливість кожного учня, з його наполегливістю, терпінням, умінням вчасно прийти на допомогу тощо. „Спілкування, насамперед, духовний контакт, дефіцит якого особливо гостро відчуває школяр... це урок співтворчості, спільного мислення, партнерства, урок свободи, де кожний зможе й повинен висловити себе, не підлашкуючись під когось” [14, 247].

Як бачимо, представники педагогіки співробітництва справді виявилися своєрідними генераторами ідеї демократизації суб'єктно-суб'єктних взаємостосунків. Більш того, вони мали великий практичний досвід у цьому плані й захищали таку організацію вчителем відкриття світу для дітей, „...коли вчитель учить учнів, а учні – один одного і вчителя; той вчитель – сучасний, який робить своїх учнів учителями, якоюсь мірою колегами, справжня школа – та, де вчитель оточений не просто однодумцями, а й соратниками” [14, 266].

На наш погляд, найближче серед представників педагогіки співробітництва до досліджуваної проблеми стояв відомий педагог сучасності Ш.О.Амонашвілі. Дослідники його творчості вважають, що саме ним сформульовано в педагогіці принцип особистісно-гуманного підходу до дітей. Він зазначав: „Коли педагогічний процес будувати на принципах особистісно-гуманного підходу до дітей, це дозволяє перетворити їх у активних спільників учителя в їхньому навчанні та вихованні... Послідовна реалізація особистісно-гуманного підходу до учнів, урахування їх провідних психологічних особливостей можуть зробити обставини людяними й дозволять кожній дитині усвідомити себе людиною” [16, 141]. Як наголошував Ш.О.Амонашвілі, сутність особистісно-гуманного підходу до

дітей полягала в тому, що в педагогічному процесі школяр повинен постійно мати відчуття вільного вибору, усвідомлювати вільно вибраним розв'язання будь-якого завдання, як педагогічного, так і соціального, сприймати обов'язкове на рівні бажання” [16, 141].

З огляду на проблему дослідження, Ш.О.Амонашвілі категорично відкидав імперативну педагогіку, будь-які її авторитарні засоби, вважаючи, що саме вона сприяє виникненню багатьох конфліктних ситуацій між учителем та учнем. „Імперативний підхід до побудови педагогічного процесу викликає напруженість у взаєминах між учителем і учнем, вселяє в дітей страх, неприязнь до педагога” [14, 35].

Аналіз педагогічних праць Ш.О.Амонашвілі у контексті проблеми, що досліджується, дозволив виокремити ті головні вимоги до вчителя, які, на наш погляд, свідчать про справді демократичні взаємини між учителем і учнем. Вони такі: учитель повинен постійно виявляти віру в можливості та перспективи кожного школяра, вважаючи будь-які відхилення в його розвитку передусім результатом недиференційованого методичного підходу до нього; своє засмучення невдачами школяра вчитель повинен висловлювати у формі підбадьорливого співчуття; будувати свої взаємостосунки з учнями на основі співробітництва; бути етичним у ставленні до школяра, поважати та підтримувати достоїнство його особистості як умову стимулювання росту самосвідомості учня, зміцнення усвідомлення ним свого „Я”, почуття відповідальності перед собою та іншими за свої вчинки тощо [17, 182-187].

Як свідчать праці Ш.О.Амонашвілі, на його думку, гуманістична позиція педагога стосовно окремого учня полягає передусім у тому, щоб сприйняти його таким, „яким він уже є, з таким життям, яким він вже живе... й стати його співучасником”. „Ми повинні бути людьми доброї душі й любити дітей такими, якими вони є... і пустуна, і слухняного, і кмітливого, і тугодума, і лінивого, і старанного... ми повинні вміти розуміти дітей... Нам потрібно бути оптимістами... Мова йде про діяльний оптимізм, коли педагог



глибоко вникає в індивідуальність, внутрішній світ дитини і в залежності від цього шукає методичні шляхи її перетворення – виховання, навчання й розвитку” [17, 3-4].

Варто, у зв'язку з проблемою дослідження, наголосити й на тому, що в досліджуваний період в Україні достатньо успішно функціонували альтернативні традиційним моделі шкіл, засновані на принципі демократизації суб'єктно-суб'єктних відносин, відкриття яких пов'язане з творчими особистостями, здатними не лише до теоретичного обґрунтування своєї позиції, але й до практичної реалізації власних ідей. Такими можна назвати школи, що існують і сьогодні, це – „школи вільного розвитку”, що працюють на основі ідей вальдорфської педагогіки та М.Монтессорі; школи „діалогу культур”, започатковані відомим філософом В.С.Біблером; Сахнівська школа Черкаської області, відома під назвою „Школа О.Д.Захаренка” та інші. Зовсім на новому підході до взаємовідносин розроблена модель адаптивної школи Є.А.Ямбурга, що ґрунтується на російській релігійній філософії кінця ХІХ – початку ХХ століття і західній гуманістичній психології. Етичним центром системи поглядів адаптивної школи є ідея збереження та примноження достоїнства людини. „Визнаючи універсальний, загальний характер моральних початків, - говорить Є.А.Ямбург, - ми одержуємо надійний комплекс цінностей, настільки необхідний в епоху національних, соціальних і інших цінностей” [18, 165]. Головна ідея адаптації школи – адаптація до свободи через збереження і збільшення достоїнства людини. Свобода не означає свободу від усіх керівних принципів, вона означає свободу зростати і розвиватися відповідно до законів людського існування (автономними обмеженнями).

Є.А.Ямбург називає три основних „стовпи”, на яких ґрунтується адаптивна школа: активність дитини, критичне мислення, віра в життя. Ці положення є фундаментом виховних задач школи – поступової адаптації людини, що зростає, до волі, що є „єдиним гідним способом існування” [19; 173].

Отже, суб'єктно-суб'єктні відносини в адаптивній школі Є.А.Ямбурга засновані на двох основних складових – визнання безумовною цінністю різнодумства (або, як прийнято говорити, плюралізму) і толерантності (чуйності, доброзичливості, терпимості) – якості, які дозволяють, зберігаючи своє, приймати чуже прагнення до істини.

Як бачимо, прагнення до створення умов для розвитку й реалізації кожної особистості в рамках загальноосвітніх навчальних закладів привело до необхідності демократизації суб'єктно-суб'єктних взаємостосунків з метою створення освітнього середовища, сприятливого для виявлення природного творчого начала кожного конкретного учня, формування в нього здатності бути суб'єктом розвитку своїх здібностей, а в майбутньому – суб'єктом своєї життєдіяльності. Віажливим для розвитку досліджуваної проблеми вважаємо той факт, що найбільш цінним для сьогодення є категоричне засудження імперативної педагогіки з будь-якими авторитарними засобами як негативного чинника виникнення конфліктної ситуації між педагогом та учнем; обережне використання таких засобів моральних покарань як висловлення недовіри, догана, осуд лише у тих формах, які не викликають психологічного бар'єру в суб'єктно-суб'єктних відносинах.

#### Список використаної літератури:

1. Сухомлинский В.О. Вибрані твори : в 5-ти томах / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977.  
Т. 4. – 1977. – С. 466, 536, 603.
2. ЦДІА України Фонд 5097, оп. 1, 119 с., а.23 – Развивать способности и талант каждого человека
3. Сухомлинский В.О. Вибрані твори : в 5-ти томах / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977.  
Т. 3. – 1977. – С. 12–16, 119, 314, 354.
4. Сухомлинский В.О. Вибрані твори : в 5-ти томах / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977.

Т. 5. – 1977. – С. 309, 423, 521.

5. Дусавицкий А.А. Развивающее образование. Теория и практика / А.А. Дусавицкий. – Х. : Основа, 2002. – 145 с.

6. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова) / А.Б. Воронцов. – М. : Русская энциклопедия, 1996. – 360 с.

7. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающегося обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова) / В.П. Зинченко. – М.:Гардарика, 2002.– 429 с.

8. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М. : Педагогіка, 1979. – 143 с.

9. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 154 с.

10. Бех Иван. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / Іван Бех // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 10–13.

11. Поенко О.М. Розуміння вчителем особистості учня підліткового віку як фактор вирішення міжособистісних і педагогічних конфліктів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Оксана Миколаївна Поенко. – К., 2001. – С. 11.

12. Гончаренко Семен Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

13. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества : [книга для учителя] / Ш.А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.

14. Педагогическая энциклопедия / [глав. ред. : И.А. Каиров (глав. ред.) и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1968.

Т.4. – 1968. – 690 с.

15. Пирогов Н.И. Письма к И.В. Бертенсону [избр. пед. соч.] / Н.И. Пирогов. – М. : Педагогика, 1985. – С. 429–442.

16. Бабенко К. Зберегти гідність / К. Бабенко, І. Дідківська // Радянська освіта. – 1984. – 11 груд. – С. 4.

17. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса

/ Ш.А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 558 с.

18. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель : теоретические основы и практическая реализация] / Е.А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1996. – 332 с.

19. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 143 с.

**Коваленко Д.В.**

## **Проблеми професійно-правової підготовки інженерів-педагогів та шляхи їх вирішення**

**Постановка проблеми.** Україна, як молода держава, стоїть на шляху постійного реформування та розвитку. Виходячи з викликів часу реформується і її законодавство у відповідності до європейських стандартів. Освітня галузь, як одна з провідних у життєдіяльності суспільства, теж функціонує відповідно до певних нормативно-правових актів, а отже, також перебуває у стані реформування. Працівники галузі, яка перебуває у процесі перебудови завжди, як правило, опиняються в досить скрутному становищі, пов'язаному з необхідністю змінювати свою свідомість, знання та розуміння процесів, що відбуваються в галузі відповідно до змін та нововведень, які відображені в законодавстві. Освітня галузь у цьому сенсі не є винятком, тому виникають нові вимоги до підготовки майбутніх педагогів та інших працівників освіти. Чітке розуміння законодавства та змін у ньому кожним фахівцем-педагогом є необхідним для виконання ним своїх професійних обов'язків на високому, достатньому для швидкого переходу до європейських стандартів, рівні освіти. Працівники різних структурних підрозділів вищих, професійно-технічних та інших навчальних закладів постійно приймають рішення, що вимагають правового аналізу, що є неможливим без чіткого розуміння та усвідомлення нормативно-правових актів, які регулюють їхню професійну діяльність. На жаль, сучасна система підготовки працівників освіти не дає можливості вирішувати завдання, що покладаються на сучасного педагога у відповідності до вимог сьогодення. Таким чином, виникає протиріччя між нинішньою системою професійної підготовки педагогів і системою підготовки працівників освіти, яка повною мірою забезпечувала б вирішення цієї великої кількості завдань, що виникають перед сучасним фахівцем освітньої галузі. Це протиріччя може

бути усунене шляхом вдосконалення сучасної правової підготовки майбутніх педагогів шляхом дослідження як існуючої системи, так і перебудовою її в таку, що задовольнить потреби суспільства у кваліфікованих із точки зору права викладачах системи професійної освіти.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідженню питань освітянського законодавства присвячено роботи українських учених О. Доморанського, Є. Краснякова, зарубіжних – М. Байтіна, В. Сирих, О. Смоліна. Аналіз психолого-педагогічної, філософської, соціологічної, культурологічної та юридичної літератури з питань правової освіти свідчить, що більшість із них належить фахівцям-юристам. У працях Д.У. Абашидзе, Т.Г. Саришвілі, О.С. Саломаткіна, О.В. Татаринцевої, Н.М. Яковлевої викладено різні аспекти підготовки вчителя щодо запобігання протиправної поведінки учнів загальноосвітніх шкіл. М.К. Подберезьким, визначено структуру правової культури майбутнього вчителя. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем формування правової культури показав, що професійна підготовка вчителя передбачає оволодіння ним знаннями зі спеціального предмету, теоретичну, методичну, а також психолого-педагогічну готовність до виховної роботи, але не передбачає формування готовності до використання правових знань у його професійній діяльності. Крім того, аналіз сучасної педагогічної літератури з підготовки інженерів-педагогів показав, що питанням правової їх підготовки взагалі не приділялася увага.

**Виклад основного матеріалу** Сучасна система вищої та професійно-технічної освіти вже понад десять років перебуває в стані постійного реформування та розвитку. В ній здійснено ряд заходів, які зумовлені як демократизацією сучасного суспільства, так і необхідністю входження до європейського простору. Сьогодні в Україні впроваджена нова концепція сучасної освіти, яка повною мірою знайшла своє відображення в зміні принципів державної освітньої політики, зміні основ керування та правового регулювання системи освіти, а також зміні напрямків, за якими будується та

розвивається освіта. Безперечно, всі ці зміни знайшли своє відображення в законодавстві, що регулює освітню галузь. Тобто інновації в системі освіти були відображені у відповідних нормативно-правових актах. Але сьогодні вимагає інтеграції у зворотному напрямку, тобто впровадження правових норм у навчальний процес. Це означає, що правові норми, якими запроваджуються зміни в системі освіти повинні бути введені у навчальні дисципліни, за якими готуються спеціалісти освітньої галузі. Процес введення в навчальні програми дисциплін відповідних правових знань і норм є просто необхідним, бо саме вони регламентують всю їхню майбутню професійну діяльність. Тобто йдеться про майбутніх викладачів та людей, які так чи інакше пов'язують своє життя з освітою. Крім того, завдяки впровадженню правових норм у навчальний процес професійної підготовки, відбувається доведення правових норм до населення взагалі, оскільки відомо, що незнання закону не звільняє від відповідальності за його невиконання. Рівень правової культури населення напряму залежить від рівня загального уявлення про те, з яких норм складається законодавство і про що в його нормах ідеться. Немає необхідності доводити, що від рівня правової культури населення тієї чи іншої держави залежить порядок у ній, який впливає на швидкість і ефективність розвитку цієї держави. Україна не є винятком із цього правила. І необхідність знання та розуміння громадянами України правових норм, з яких складається законодавство України, не викликає сумніву. Вимоги до людей мати знання всіх правових норм, якщо їх діяльність не пов'язана з юриспруденцією, не висуваються, однак вміння застосовувати потрібну правову норму при здійсненні своєї професійної діяльності – необхідність для кожного працівника. У галузі освіти, як і в інших галузях життєдіяльності суспільства, не можуть не виникати ситуації, що вимагають правового вирішення. Яким чином ці ситуації будуть розв'язані, залежить від рівня знань та вміння знайти необхідну правову норму людиною, яка в такій ситуації опинилася, незалежно від того чи це ректор вищого навчального закладу, чи викладач професійно-технічного

училища. Необхідно усвідомити той факт, що від розуміння змін у структурі освіти та взагалі в освітньому законодавстві ті, хто до освіти має безпосереднє відношення, залежатиме, яким чином вони будуть виконувати свої професійні обов'язки з надання освітніх послуг. Тобто від розуміння вимог освітнього законодавства залежить те, яким чином будуть викладатися ті чи інші навчальні дисципліни, врешті-решт рівень підготовки спеціалістів. Від рівня підготовки спеціалістів у державі залежить рівень усієї держави в цілому, якщо йдеться про порівняння України з іншими європейськими державами.

Доведення правових норм до населення здійснюється різними шляхами: від офіційного їх оприлюднення шляхом публікації у спеціалізованих періодичних виданнях до висвітлення їх засобами масової інформації – телебаченням та радіомовленням. Крім того, держава сприяє доведенню до суспільства правових норм шляхом видання нормативно-правових актів, цільовим призначенням яких є встановлення порядку такого доведення. Одним з таких є нормативно-правовий акт, що зробив обов'язковим вивчення дисципліни «Правознавство». Але, крім держави, інституціями якої видаються нормативно-правові акти з метою регулювання суспільних відносин, до яких належить і освітня галузь, завдання з доведення правових норм до суспільства покладається і на сучасного педагогічного працівника. Саме він зобов'язаний не тільки впровадити нові нормативно-правові акти в навчальний процес, але й вести роз'яснювальну роботу серед тих, хто навчається, і їх батьків. Зрозуміло, що без спеціальної професійно-правової підготовки зробити це неможливо. Неможливо надавати освітні послуги не розуміючи, наприклад, положення закону про освіту. Також важливо і те, як педагог взагалі розуміє право на освіту, що закріплене в 51 статті другого розділу конституції України. Процеси модернізації та реформи сучасної освіти в Україні нерідко викликають обурення тих, хто має відношення до освітньої галузі, тому що ці процеси стосуються різних прав та свобод суб'єктів освітніх правовідносин – від учнів до вчителів, а також



самого освітнього закладу. З цього й постає питання про знання механізмів захисту своїх освітніх та законних інтересів, а також прав та законних інтересів інших учасників навчально-виховного процесу. Аналіз стану сучасної правової підготовки в педагогічних навчальних закладах показав, що вона не відрізняється від правової підготовки студента будь-якого вищого навчального закладу та розглядається в роботах вітчизняних педагогів із позицій юридичного, а не педагогічного аспектів. Така система не враховує характер майбутньої педагогічної діяльності сучасного викладача системи професійної освіти. В той же час зрозуміло стає те, що вища освіта не може та й не повинна бути звуженою та загнаною в рамки тільки практичної педагогіки. Практикуючий педагог, інші категорії робітників практичної освіти не можуть не знати, яким чином право опосередковує їхню професійну діяльність, в чому особливості її правових основ. Без цього знання неможливо самостійно повною мірою виконувати свої професійні обов'язки. Таке знання можна отримати завдяки спеціальній професійно-правовій підготовці, яка, безперечно, повинна надаватися не після того, як педагог уже розпочав свою освітню діяльність, а під час його підготовки до такої діяльності. Сьогодні ситуація, яка існує в системі інженерно-педагогічної освіти стосовно професійно-правової підготовки майбутніх спеціалістів, свідчить про її недосконалість. В Українській інженерно-педагогічній академії проводилися дослідження, результати якого свідчать: низький рівень правової освіти майбутніх інженерів-педагогів, відсутність мотивації до педагогічної діяльності серед студентів, відсутність можливості отримати професійно-правові знання, відсутність знань та вмінь свого правового захисту в професійній діяльності, відсутність умінь і навичок при виконанні професійних обов'язків, що пов'язано з відсутністю вмінь із використання нормативно-правової бази, яка цю діяльність регулює.

Аналізуючи такі результати, можна дійти висновку, що низький рівень правової освіти свідчить про необхідність доопрацювання шкільної програми навчальної дисципліни «Основи правознавства». Завдяки опануванню цієї

дисципліни вже в школі, студенти повинні мати уявлення про деякі положення сучасної теорії держави і права та різних галузей права, про структуру, функції, компетенцію різних державних органів та основні права та обов'язки громадян України. Отже, вступаючи на перший курс вищого навчального закладу, випускники загальноосвітніх шкіл повинні орієнтуватися в системі законодавства України та знати, з яких елементів вона складається. Все це допомогло б їм у опануванні дисциплін, що викладаються в навчальному закладі, до якого вони вступили, отримавши можливість здобути вищу інженерно-педагогічну освіту. Крім того, оволодіння питаннями, що розглядаються під час вивчення навчальної дисципліни «Основи правознавства», дадуть їм можливість детальніше зупинитися на законах, які регулюють сферу освіти. Без знання теорії права переходити до розгляду правових питань освіти неможливо, тому що саме теорія права є тим підґрунтям, на якому базується вміння розуміти положення будь-якого нормативно-правового акту, зокрема і норм освітнього законодавства.

Що стосується мотивації до педагогічної діяльності, то, базуючись на результатах проведеного дослідження, стає зрозумілим, що далеко не всі студенти, які здобувають інженерно-педагогічну освіту, насправді мають намір у майбутньому обрати професію, якимось чином пов'язану з освітою; взагалі досить низький процент студентів мають бажання стати викладачами. Це обумовлено різними факторами. Один із таких факторів – відсутність мотивації до педагогічної діяльності. Причин її відсутності теж дуже багато. Починаючи від низької заробітної плати викладача і закінчуючи його низьким соціальним статусом. Але, як стало зрозуміло з аналізу результатів дослідження, якщо майбутнім інженерам педагогам буде відомо, якими саме нормами регулюється їхня майбутня професійна діяльність, якими правами та обов'язками вони володіють, як захищати свої встановлені законодавством права, то, як вважають студенти, працювати їм у майбутньому буде набагато легше. Вони будуть почувати себе більш захищеними і впевненими. Через

недоведення до них положень освітнього законодавства призводить до того, що більшість із них не мають повного уявлення про майбутню діяльність. Таким чином, однією з причин відсутності мотивації до педагогічної діяльності є відсутність у навчальному плані інженера-педагога дисциплін, в яких висвітлюються питання освітнього законодавства. Тому і скаржаться студенти на відсутність професійно - правових знань. Навіть ще не працюючи викладачем, вони гостро відчують брак інформації стосовно їхньої майбутньої педагогічної діяльності. Отримати цю інформацію можна з першоджерел, якими є нормативно-правові акти. Тому що саме нормативно-правові акти, які регулюють освітнє законодавство, не тільки встановлюють норми, за якими здійснюється весь освітній процес, а й містять поради, як ці норми реалізовувати та як діяти в різних правових ситуаціях, що виникають під час здійснення освітньої діяльності. Треба тільки, по-перше, чітко розуміти такі правові норми, а, по-друге, знати, де, в яких законодавчих та інших актах, прийнятих державною установою з метою регулювання суспільних відносин, такі норми знаходяться. Саме з цією метою і потрібно навчити студентів з усього різноманіття нормативно-правових актів знаходити потрібні, тобто ті, що відповідатимуть на питання, які виникають під час виконання професійних обов'язків. До речі, викладачі, що вже працюють, відчують потребу в інформації, яка допоможе їм вирішувати ті чи інші правові питання, що виникають у професійній діяльності.

Аналіз тенденцій розвитку вищої інженерно-педагогічної освіти, теоретико-методологічних робіт сучасних дослідників та все зазначене вище вказує на певні недоліки як у педагогічній теорії, так і практиці. Такі недоліки зумовлюють основне протиріччя між підвищеними вимогами до викладачів та недостатнім рівнем їхньої професійно-правової підготовки. Це протиріччя виникає в таких випадках

На рівні діяльності громадян України у сфері освіти:

- між правовою освіченістю громадянина України у сфері освіти при вступі до навчального закладу та реальною потребою в знанні певних

нормативно-правових актів, що регулюють умови вступу та навчання в цьому навчальному закладі;

- між юридичними знаннями громадянина України у сфері освіти та їх потребою при вирішенні питань навчання у професійних навчальних закладах та праці на виробництві.

На рівні професійної діяльності викладачів ПТУ, технікумів та коледжів:

- між можливостями отримання викладачами ПТУ, технікумів та коледжів юридичних знань у сфері освіти та їх потребою при виконанні своєї професійної діяльності;
- між потребою в реальній юридичній допомозі працівникам освіти при застосуванні ними адміністративного та трудового законодавства України у сфері освіти та реальними можливостями забезпечення такої допомоги;
- між потребою в захисті педагогічних працівників в умовах демографічної кризи та реальними можливостями юридичної допомоги при цьому захисті.

На рівні професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів:

- між існуючою системою освіти майбутнього інженера-педагога і вимогами до сучасного викладача системи вищої та професійно-технічної освіти;
- між змістом гуманітарної, соціально-економічної, професійної підготовки та реальними професійною і соціально-педагогічною діяльністю викладача та працівника системи професійної освіти;
- між соціально-правовою освіченістю сучасного фахівця з вищою освітою та вимогами суспільства.

Зазначені протиріччя і зумовили проблему дослідження, яке зараз проводиться в Українській інженерно-педагогічній академії в напрямку – якою має бути система професійно-правової підготовки інженерів-педагогів (мета, зміст та технологія навчання), щоб прийнята система безперервної

освіти забезпечувала формування таких фахівців, які мали б чітку мотивацію до педагогічної діяльності, були здатні кваліфіковано виконувати професійні дії, пов'язані з використанням нормативно-правової бази освіти, вмінням правового захисту в сучасних умовах функціонування професійно-технічних навчальних закладів, технікумів, академій та університетів.

На наш погляд, ця проблема може бути вирішена шляхом побудови та запровадження науково обґрунтованої професійно-правової підготовки в системі безперервної освіти. Ми припускаємо, що професійна підготовка в системі безперервної освіти інженерів-педагогів буде ефективною, якщо запровадити в навчальних процес багаторівневу модель професійно-правової підготовки, зміст якої базується на основі інтеграції правових та професійно-педагогічних знань, та яка забезпечить можливість інженерів-педагогів виконувати професійно-педагогічну діяльність, пов'язану з використанням нормативно-правової бази освіти та вмінням здійснювати особистий правовий захист в умовах професійної діяльності у навчальному закладі. Досягнення ефективності професійно-правової підготовки в системі безперервної освіти інженерів-педагогів буде, на наш погляд, можливим, якщо:

- у межах професійно-правової підготовки забезпечити формування професійно-правової компетентності, яка визначається на основі інтеграції педагогічної та правової діяльності та комплексного підходу до навчання;
- модель професійно-правової підготовки буде мати чотири рівні, кожен з яких спрямований на формування мотивації педагогічної діяльності, адаптації до навчання в системі безперервної освіти та вміння виконувати професійну діяльність, яка пов'язана з використанням правової бази освіти;
- зміст професійно-правової підготовки буде визначатися на основі інтеграції педагогічного та правового знання;

- уміння будуть формуватися поетапно, шляхом здійснення теоретичної та практичної підготовки, курсового і дипломного проектування, проходження педагогічних практик.

Саме тому темою нашого дослідження є теорія та практика системи професійно-правової підготовки інженерів педагогів у безперервній освіті. Відповідно об'єктом дослідження є професійна підготовка інженерів-педагогів у системі безперервної освіти, предметом дослідження – теоретичні та методологічні основи формування системи професійно-правової підготовки інженерів-педагогів у системі безперервної освіти. І мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити цілі, зміст, принципи та технології професійно-правової підготовки інженерів-педагогів у системі безперервної освіти.

Як було зазначено вище, модель професійно-правової підготовки в системі безперервної освіти інженерів-педагогів має чотири етапи, в кожному з яких є своє конкретне завдання та забезпечується вивчення певних навчальних курсів. Тобто професійно-правова підготовка у відповідності до запропонованої моделі повинна здійснюватися за чотирма рівнями.

Перший рівень – теоретико-правовий – формує мотивацію до педагогічної діяльності та сприяє найкращій адаптації до навчання, формує вміння захищати свої права як суб'єкта навчання в сучасних навчальних закладах. Також на цьому рівні здійснюється процес засвоєння теоретико-педагогічних знань. Другий рівень – змістовно-правовий – полягає у формуванні правових знань законодавства України. Третій рівень – професійно-практично-правовий. На цьому рівні здійснюється формування вмінь виконувати професійно-педагогічну діяльність із використанням правової бази освіти на рівні спеціальності. Четвертий рівень – творчий, на якому відбувається формування вмінь зі створення нормативно-правової бази на рівні навчального закладу.

**Висновки та перспективи досліджень.** Таким чином, підсумовуючи викладене, можна зазначити, що подальше проведення дослідження буде полягати в розробці концепції професійно-правової підготовки, як процесу формування професійно-правової компетентності інженерів-педагогів у системі безперервної освіти, у науковому обґрунтуванні структури, особливостей та сутності професійно-правової компетентності інженерів-педагогів, як інтегрованих складових педагогічних та правових умінь і правової культури викладача, у розробці та перевірці моделі професійно-правової підготовки майбутніх інженерів-педагогів, у обґрунтуванні та визначенні змісту професійно-правової підготовки інженерів-педагогів та в удосконаленні механізму визначення професійної компетентності інженерів-педагогів, а також критеріїв її оцінки.

Упровадження запропонованої нами системи сприятиме мотивації до педагогічної діяльності, адаптації до навчання, формуванню професійно-правових вмінь, розробці та введенню в навчальний процес нормативних дисциплін, які забезпечать досягнення цих цілей.

## **Література**

1. Зайчук В. Нормативно-правове забезпечення освіти в Україні / В. Зайчук // Вища школа. – 2002. – №2-3. – С. 2–18.
2. Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року; зі змінами, внесеними Законом України від 8 грудня 2004 року №2222-IV; станом на 1 січня 2006 року / Міністерство юстиції України. – Офіц. вид. – К.: [б. в.], 2006.
3. Закон України «Про вищу освіту»: за станом на 19 жовтня 2006 року / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2006. – 64 с. – (Закон України).

4. Закон України «Про професійно-технічну освіту» (Текст): за станом на 24 листопада 2006 року /Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2006. – 36 с. – (Закон України).



**Гвалтюк О.И.**

**Гомогенизация и омасовление культуры как просветительская проблема (в системе культурологического образования высшей школы)**

Актуальность данной темы обусловлена целесообразностью определения приоритетов преподавания культурологии как области гуманитарного знания в системе высшего образования Украины в условиях усиления процессов культурной глобализации, угрозы постепенной потери национально-культурной самобытности, в результате гомогенизации национального культурного пространства с параллельным утверждением деструктивной коммерчески ориентированной массовой культуры.

Новизна предложенного подхода заключается в предложенной парадигме проблемно-тематических приоритетов в процессе преподавания культурологии в высшей школе.

Тот факт, что усиление гомогенизации, нивелирования, унификации этнических культур, в условиях мощного развертывания глобализационных процессов вызывает нередко острую реакцию отторжения со стороны носителей национальных культур воспринимается идеологами сохранения национально-культурной автохтонности как свидетельство неестественности присущего эпохе глобализации процесса слияния наций, более того его полного несоответствия человеческому естеству.

Однако, следует помнить, что главным рычагом, главным вектором цивилизационной эволюции Нового времени, в историографическом и культурфилософском измерениях так называемого проекта модерна становится принцип полного подчинения политических и идейно-культурных факторов экономической деятельности, который получает идейно-теоретическое закрепление во многих идеологических и философских доктринах (либерализм, неолиберализм, марксизм, т.д.). Хотя, стоит помнить, что в отличие от так называемого открытого общества,

основанного на либерально-демократических ценностях и рыночных отношениях, коммунистические режимы в своей социально-политической практике исходили из основных теоретических постулатов марксизма и подчиняли экономику политике. Украина как и другие составляющие прежнего СССР также в полной мере почувствовала на себе эту стойкую тенденцию. За относительно короткий в историческом измерении срок украинская нация вихрем радикальных политико-экономических и социокультурных изменений была вброшена в совсем противоположную систему экономических отношений и культурных ценностей. Экономический и культурный шок от этой трансгрессии усилился мощной глобализацией, тем фактом, что, исходя из принципов экономической целесообразности, стало необходимым объединение многих народов и стран в единое цивилизационное целое.

Глобализация обычно связывается с качественно новыми уровнями интегрированности, взаимозависимости основных фигурантов мировых процессов. Характер отношений Украины с глобализирующимся миром едва ли не самым многосложным вопросом ее настоящего и будущего, а именно, останется ли Украина на обочине мирового исторического процесса или станет полноправным субъектом экономических, политических и культурных отношений в современном мире. Официально прокламируемый после «оранжевой революции» курс на интеграцию не только в европейское экономическое, политическое и культурное пространство, но и в глобализационные процессы как таковые (в качестве императива предложенного президентом Украины В.А. Ющенко), не смотря на противоречивость и спорный характер практически всего предметно-тематического поля, связанного с глобализацией.

Как бы там ни было, факт вхождения Украины в глобализирующийся мир сталкивает ее с современными глобальными вызовами, которые в немалой степени формируют внутреннее экономическое, политическое и культурное пространство Украины. Множество сфер жизнедеятельности

социума (экономика, культура, экология, политика, религия, информация, безопасность) давно уже вышли за национальные рамки. Соотношение эндогенных и экзогенных факторов развития отдельных стран, включая Украину, в последнее время радикально изменилось. Вхождение Украины в глобальные процессы носит преимущественно пассивно-потребительский характер, присущий странам, находящимся в условиях зависимого развития, что актуализирует целый комплекс вопросов социально-экономического и культурного характера, и к числу приоритетных относится вопрос о стратегии и содержательно смысловом наполнении образования, прежде всего гуманитарного. Последнее с каждым годом претерпевает множество деструктивных трансформаций, обусловленных в своей основе экономическими причинами, отягощенными периферийно-зависимым положением стран постсоветского пространства (что в полной мере относится и к Украине). Сокращение часов, отводимых на гуманитарные дисциплины, системное выдавливание их из учебного процесса, лишённое какого-то ни было научного обоснования требует от современной отечественной гуманитаристики особой гибкости приспособляемости к сложившейся кризисной социокультурной ситуации (интегративности, кроссдисциплинарности, конвергентности дискурсов). Возрастает роль интегративных наук, таких как культурология. Попытки сокращения объемов этой дисциплины, а то и полного удаления ее из учебного процесса, и замены ее курсами истории и культуры Украины поистине представляет собой серьезную угрозу всей системе национального гуманитарного образования. Ведь культурология, кроме собственно своих задач в рамках образовательного и воспитательного процесса играет важнейшую компенсаторскую функцию, восполняя серьезные недостатки в системе гуманитарного образования в средней и высшей школе, колоссальные пробелы в познаниях школьников и студентов в области общественных, филологических и многих других наук. Кроме того, культурология обладает огромным креативным потенциалом не только в просветительско-

образовательном измерении, но и в практической плоскости формирования новой социокультурной реальности.

Только создавая новое в рамках многовековой культурной традиции, можно ее укрепить, обогатить, создать условия для ее дальнейшей жизнеспособности и резистентности процессу гомогенизации.

Осмысление этой сверхзадачи в системе педагогического образования позволит разработать перспективные программы интеграции одаренных творческих личностей из числа учащихся студентов в процессы рекреации и креации самобытной отечественной культуры. Эти программы как регионального так и общегосударственного уровня, представленные на конкурсной основе могут финансироваться со стороны государства, заинтересованных организаций и меценатов. В этой связи возрастает роль внутривузовских и межвузовских студенческих конференций, олимпиад, тематических кружков по всему спектру гуманитарных дисциплин, прежде всего по культурологии, предметом которой, собственно, и является культура как таковая.

Масштабы и глубина кризисных явлений в области национальной культуры, наряду с кризисным состоянием социально-экономической среды на фоне всеусиливающихся глобализационных процессов, собственно говоря и приводящих к гомогенизации и омассовлению культуры уже давно составляют угрозу национальной безопасности Украины, но в условиях глубокого политического кризиса проблема остается на периферии внимания политической и интеллектуальной элиты. Решение данной проблемы, разумеется, невозможно в ближайшей исторической перспективе и требует системного подхода. В частности, возрастает роль межвузовской и межведомственной кооперации, результатом которой могло бы стать создание межведомственных координационных аналитических центров по вопросам культурного строительства, которые координировали бы работу многочисленных общественных организаций, волонтеров, ученых,

предоставляли бы консалтинговую помощь государственным управлениям культуры и туризма.

В этих условиях система гуманитарного и, в частности, культурного образования в средней и высшей школе призвана не только обеспечить усвоенные учащимися и студентами определенной суммы знаний, но и всемирно способствовать формированию креативного участника культурных процессов, а не инертного потребителя гомогенной продукции масскульта.

В настоящее время, на фоне непрекращающихся кризисных явлений в экономической, социокультурной и политической сферах жизни украинского общества, тем не менее происходит сложное и весьма противоречивое вращение Украины в общемировую цивилизационную систему, в которой ей пока что предстоит во многом оставаться на вторых ролях, так как многочисленные негативные процессы переходного периода не могли не отразиться на ее экономическом и социокультурном развитии и ее международном авторитете. В этих условиях очень важно не оказаться на периферии мирового развития. Прежнее политическое руководство нашей страны постоянно говорило о «европейском выборе» и «евроинтеграционных стремлениях» Украины, необходимости ее включения в глобализационные процессы (последний концепт как приоритетное позиционировался, в частности, экс-президентом Украины В.А. Ющенко). Но при этом мало внимания уделялось характеру этой столь желаемой интеграции, роли и месту Украины в глобализирующемся мире, реальным перспективам украинского государства участвовать в управлении глобализационными процессами. Поэтому столь важно осмыслить специфику социокультурного самоопределения Украины в условиях нарастающей глобализации.

Сегодня, к сожалению, Украина является не субъектом, а скорее объектом глобализационных процессов, одним из проявлений которых в социокультурном пространстве является все усиливающееся утверждение потребительского типа общества с соответствующим ему типом культуры.

В стандартном наборе общеизвестных разновидностей и проявлений этого деструктивного типа культуры, давно называемого массовой культурой в настоящее время активно проявляются связанные с информационной сферой с развитием информационных технологий. Одним из символов культурной глобализации и современной массовой культуры является Интернет. Хотя такое внимание мировой паутины для большинства стран мира носит явно спекулятивный характер. В наше время приблизительно 88-90% пользователей живут в странах, численность населения которых составляет менее 15% жителей планеты. Как бы ни старалась система среднего и высшего образования Украины утверждать в рамках учебного процесса традиционные национальные ценности, прививать у учащихся и студентов любовь к народным промыслам и другим составляющим фольклорной традиции. Реальное развитие нашей страны и общества начнется только тогда, когда большинство граждан нашей страны будут иметь реальную возможность использовать современные, в том числе информационные технологии, преодолеют тот психологический барьер, который обуславливают настороженное, часто враждебное отношение к технологическому процессу. Как отмечает один из исследователей феномена информационно-технической революции А.Ракитов «переход к информационному и индустриально-информационному обществу невозможен, если скорость формирования новой генерации людей будет уступать скоростям технологически детерминированных процессов». [4] По сути речь идет о формировании и развития человеческого капитала, как нашего основного национального ресурса.

Причина происходящей, и все более усиливающейся, интеллектуальной маргинализации Украины в условиях реального все возрастающего во всех развитых странах спроса на ценные знания и научно-креативные способности связанные не с проблемой научно-технической отсталости Украины, а с неспособностью государственного руководства и

политикогенерирующих социальных слоев дать адекватные ответы на вызовы постиндустриального глобализирующегося мира.

Так или иначе, рано или поздно политическим элитам Украины, под движением объективных обстоятельств, придется решать проблему перехода от мобилизационно-технократической парадигмы развития страны, к, условно говоря, гуманистической парадигме, последовательно и терпеливо создавая консенсус по поводу ценностей модернизации Украины и путей вхождения в глобализирующийся мир.

Проблема гомогенизации культуры, в своих сущностных и научно-теоретических параметрах соотносимая с проблемой массовой культуры и потребительского общества (в том числе и в ее философско-образовательном измерении) должна рассматриваться также и в контексте фундаментального противоречия нашей эпохи и одновременно главного вызова человеческому сообществу в XXI веке – а именно, противостояния либеральных цивилизационных стандартов, (с которыми в основном традиционалистски настроенные представители гуманитарной интеллигенции и связывают процессы гомогенизации унификации культуры) с одной стороны, и ценностей национальной культурно-религиозной идентичности – с другой. И если в современном украинском обществе (элитные круги которого задекларировали приверженность либерально-западным ценностям) либеральная идея полагается в основу государственно-общественной модели развития страны, то ей, в полном соответствии с либеральным принципом сдержек и противовесов, остается противопоставить в сфере воспитания, образования и формирования межличностных отношений политику утверждения системы традиционных для Украины ценностей.

Поэтому, вопрос о том, какими должны быть социальные отношения, общественная мораль, культура и образование является вопросом о том сохранится ли украинское национальное сообщество в XXI столетии и найдет ли оно достойное место в мировом сообществе наций.

Однако, переход к этой самой гуманистической парадигме связан со многими трудностями и в данных сложившихся обстоятельствах его актуализация является, по правде говоря, нереальной. Основная причина этого заключается в негативности все тех же политических элит, в их косности и тенденциозности, обусловленных узкоплановыми кастовыми интересами. Их по большому счету вполне устраивает периферийно-второстепенное положение Украины в системе современных международных отношений, когда украинское общество выступает в роли пассивно-послушного потребителя произведенного за границей массового (в том числе и культурного) ширпотреба.

Процессы гомогенизации (унификации, стандартизации) разворачиваются не только в материальной, но и в духовной культуре. Если в области материального производства они имеют позитивные стороны (утверждение определенных необходимых стандартов жизни, ниже которых цивилизационное общество не может опускаться), то в сфере духовного бытия, кроме прокламируемых либеральной идеологией общечеловеческих ценностей (которые, кстати, разделяются далеко не всеми даже в западном обществе), унификация интеллектуально-духовных начал культуры включает в себе серьезную угрозу для всего социума.

В частности к перечню давно известных, неплохо изученных и порядком раскритикованных в научной литературе проявлений и порождений массовой культуры (кино-теле-видео-аудио и печатная продукция, апеллирующая к низменным стремлениям и инстинктам, вездесущая разнузданно-агрессивная реклама, между прочим, практически никем и ничем не регламентируется в Украине индустрия азартных игр и т.п.) за последнюю пару десятилетий прибавилось еще одно явление, последствия дальнейшей эволюции которого пока еще недостаточно ясны.

Речь идет об иллюзорной, так называемой виртуальной реальности, создаваемой средствами массовой информации и современными компьютерными технологиями. С одной стороны, это выдающийся



технологический прорыв, позволяющий создавать великолепные реконструкции прошедших эпох, моделировать всевозможные реалии будущего и имеющий далеко идущие перспективы в рамках образовательных технологий XXI века.

Но, вместе с тем, уже сейчас мы наблюдаем весьма настораживающие тенденции. Виртуальная реальность, создаваемая средствами массовой информации, все в большей степени воспринимается в качестве подлинной реальности и все чаще подменяет последнюю. В результате, как отмечает последователь феномена массовой культуры К.Делокаров, «в подобной атмосфере человека формирует не действительность во всей полноте и разнообразии, не общение с природой, а во многом средства массовой информации и массовая культура. Человек становится все более легко управляемым и даже манипулируемыми» [2].

Если в прежние времена эскапизм как бегство от опостылевшей действительности проявлялся в различных видах творческой художественной деятельности, в создании произведений изобразительного литературного искусства и т.д., то эскапизм эпохи виртуальной реальности, преимущественно напоминает раковину для моллюска, пытающегося трусливо укрыться в ней от агрессивно-хаотического мира, а не «башню из слоновой кости», в которой создавали свои, исполненные богатой фантазией творения эстеты вроде Оскара Уайльда. Теперь это уже не независимая креативная личность, а легко поддающийся манипулированию и зомбированию атомизированный индивид общества потребления.

В целом, из выше сказанного становится очевидными две серьезные проблемы, а именно:

1. Интернет и СМИ как составляющие современной массовой культуры вопреки прокламируемой идеологами глобализации их образовательно-просветительской роли на самом деле выступают средством коммерческой эксплуатации индивида, апеллируя прежде всего не интеллекту, а к низменным инстинктам.

2. Современные информационные технологии сделали возможным в качестве способа ведения политики радикальное преобразование человеческого сознания: индивидуального, группового и, в целом, общественного, что ведет к радикальной перемене конфигурации взаимоотношений между политическими элитами и обществом. Перспективы эволюции этих тенденций еще не осознаны и вряд ли они будут осознаны в обозримом будущем.

Как бы там ни было, мы наблюдаем эффект зомбизма как следствие преодоления человеком собственной природности и виртуализации личности. На это обстоятельство, в частности, обращает внимание П.Гуревич [1]. Л.Рейман основной негативной тенденцией, связанной с наступлением информационного общества, считает «излишнее (зомбирующее) влияние на общество средств массовой информации» [5]. СМИ все более активно используются теми, кто заинтересован в манипулировании общественным мнением. Как отмечают авторы коллективной статьи «Культура грядущего тысячелетия», «иллюзорная реальность становится все более и более достоверной, что делает задачу «обмана» человеческой психики все более простой и пугающе притягательной для «творцов» [3].

В самом деле, виртуальная реальность, создаваемая СМИ, производителями компьютерных игр и телепрограмм, киноиндустрией все в большей степени, выступает средством самопрограммирования. Политические и культурные элиты, стремясь трансформировать сознание масс, в то же время меняют и свое собственное и в результате теряют связь с реальностью. Элиты как бы утрачивают адекватную политическую, философскую и просто научную рефлексию, что является социально опасным состоянием. Кроме того, само по себе широкое распространение информационных технологий ведет к снижению ответственности субъекта управления. Создавая компьютерные модели социальных явлений и процессов управляющий субъект неминуемо утрачивает остроту ответственного восприятия действительности и остроту понимания того, что

его работа влияет на жизнь не виртуальных моделей и образов, а живых людей.

Еще одной серьезной опасностью, особенно в условиях постепенного, но весьма заметного, процесса отмирания государства, наблюдаемого в частности, в рамках западной цивилизации или в условиях малоэффективного государства, характерного для некоторых стран постсоветского пространства (Украина, к сожалению, не составляет исключения) является возможность ограничения демократии. И причиной этого возможного ограничения заключается не только в ослаблении государства как несущей опоры демократических институтов, но и в возможности ментального воздействия на элиту, что может оказаться достаточным для формирования сознания всего общества в целом.

Несмотря на все многообразие проявлений и шаровых разновидностей масскульта, к числу новых эволюционных феноменов которого относится продукция, создаваемая при помощи современных компьютерных технологий (большая часть которых, увы, не имеет к обучающим и развивающим программам никакого отношения), а также могущественные СМИ, использующие весь арсенал новейших научных разработок в области влияния на человеческую психику (что особенно наглядно проявляется в вездесущей разнузданно-агрессивной рекламе, как коммерческой, так и политической), тем не менее, культурное пространство как промышленно развитых, так и развивающихся стран, к которым относится теперь и Украина, втягивающихся в глобализационные процессы, становится все более гомогенным. Действительно, такое понятие как стандарты или рамки жизни, кроме положительного содержания в контексте такой категории как качество жизни имеет в связи с данной темой исследования еще одно смысловое наполнение. Рамки жизни могут сводиться к определенному более или менее узкому стандартному набору потребительских ценностей или псевдоценностей, вытесняющих истинное духовно-интеллектуальное содержание культуры. Примером может служить ставший стандартным и, к

сожалению, желанным для многих представителей подрастающего поколения набор вещей и увлечений, часто заполняющий не только их свободное, но и учебное время: роликовые коньки или скейтборд, аудиоплеер с наушниками, пиво или энергетические напитки, видеоигры и т.п. В более зрелом возрасте может произойти незначительное изменение в подборке жизненных приоритетов: диван-пиво-футбол. Так или иначе, индивид дистанцируется от живой социокультурной реальности, его внутренний мир остается, по сути, пищечно-примитивным, креативные потенции не получают развития. То есть, в результате, выходит тот самый человек-масса, о котором в свое время писал выдающийся испанский философ Хосе Ортега-и-Гассет и о социокультурной опасности которого (в связи с органической враждебностью подлинной культуре, внушаемостью, податливостью в плане зомбирования и манипулирования) предупреждал.

Несовершенство системы среднего образования неоднократно подвергается, к тому же и в Украине, к различным, часто непродуманным и научно необоснованным нововведениям до сих пор не позволяет учащимся получать адекватное, отвечающее современным требованиям гуманитарное образование.

Абитуриенты и студенты вузов часто обнаруживают вопиющее новшество относительно вопросов истории, религии, культуры и искусства. Также учебные дисциплины как культурология, философия, религиоведение и др. в значительной степени компенсируют недостатки гуманитарного образования в средней школе, и можно без преувеличения утверждать, что эти предметы, прежде всего культурология как интегративная наука должны оставаться основой системой гуманитарной подготовки студентов всех высших учебных заведений, в том числе и негуманитарного профиля, поскольку, в целом, человек не может считаться получившим высшее образование и квалификацию педагога, если он не имеет адекватной подготовки в области гуманитарного знания. Он не может также остаться в качестве полноценного члена общества, способного к гуманитарной

аналитически-критической рефлексии действительности, не восприимчивого к разнообразным технологиям зомбирования и манипулирования.

Разумеется, интеграция в западное экологическое и культурное пространство и в глобализационные процессы в целом для Украины постепенно становится объективной реальией, как и мощное влияние в значительной степени деструктивного потребительского типа для массовой культуры.

И поэтому, как на уровне высшей государственной политики, внешней и внутренней, так и на уровне конкретных государственных программ в области культуры, образования и науки должны быть вхождения Украины в западное и, шире, глобальное экономическое, политическое и культурное пространство, прежде всего в отношении того, в каком качестве Украина может и должна интегрироваться в европейские (культурные, экономические и политические), а также в целом в глобализационные процессы: в качестве объекта или субъекта этих процессов. Важно, чтобы не было слепого копирования заимствованных схем развития (экономических, политических и культурных).

Так, российский исследователь В.А.Шупер проецируя комплекс связанных с данным контекстом вопросов на Россию отмечает: «Нашим соотечественникам необходимо раз и навсегда решить, что Россия – часть Запада, но это вовсе не означает, что мы должны принимать тот мир, в который входим, таким, какой он есть, пассивно, приспособливаться к нему. Мы должны вступать в острое соперничество во всех областях, в которых достаточно сильны и интеллектуальная область – первая среди них» [6]. В полной мере приведенное высказывание актуально для современной Украины, модус вхождения которой в быстро глобализирующийся мир по прежнему остается неясным. Тем не менее, при всех негативных тенденциях последнего периода, в условиях современной социокультурной глобализации у Украины есть все возможности найти свое достойное место в общеевропейском, политическом и культурном пространстве

и в глобализирующемся мире в целом. При этом представляется очевидным, что Украина, остающаяся на периферии западного мира, не способна преодолеть свою социально-экономическую отсталость, теряющая импульсы к модернизации под натиском все еще, к сожалению, стойких тенденций к хаотизации экономического, политического и социокультурного бытия стала бы одним из мощных дестабилизирующих факторов современной Европы, но, в то же время Украина модернизирующая, успешно развивающая свои равноправные отношения с западным миром, могла бы внести заметный вклад в более справедливое, сбалансированное и гармоничное развитие глобализационных процессов, и, в частности, в более конструктивный модус культурной глобализации. При этом, следует помнить, что одной из базисных составляющих этой модернизации является комплексная системная модернизация системы образования, ориентированной в идеологии и стратегии своего развития прежде всего на социогуманитарные приоритеты.

Таким образом, одним из наиболее значительных вызовов современности заключается в дилемме – с одной стороны, налицо углубление процессов социокультурной глобализации и общей стандартизации жизнедеятельности субъектов на макросоциальном уровне, с другой – все жестче заявляет о себе необходимость сохранения исторического генофонда наций, его реализации в охране и преумножении культурного наследия, в способности противостоять нивелирующим унифицирующим тенденциям глобализации.

В контексте вышесказанного становится очевидным, что одной из важнейших стратегических задач, стоящих перед современной философией образования является создание такого модуса образовательно-воспитательного процесса в высшей и средней школе, который бы оптимально способствовал формированию креативного типа личности, приспособленной к жестким условиям современного агрессивно-динамического, быстроменяющегося, глобализирующегося мира, ответственного конкурентноспособного профессионала, являющегося при

этом, хорошо подготовленным в области гуманитарного знания, без чего, в частности, невозможна сколько-нибудь грамотная деятельность в сфере управления социокультурными процессами или просто адекватное определение своего места в социуме. Необходима всесторонняя оптимизация культурологического образования как специалистов-гуманитариев, так и представителей негуманитарных специальностей, что создает в дальнейшем предпосылки формирования нового типа интеллектуальной элиты, которая претендует на смену современным, преимущественно технократическим по образу мышления и образу действий элитам и которая сможет активно и грамотно противостоять процессам гомогенизации национального культурного пространства.

#### Список литературы

1. Гуревич П. Человек как микрокосм// *Общественные науки и современность*. – 1993. – №6. – С. 186.
2. Делокаров К. Э. Мировоззренческие основания современной цивилизации и ее глобальный кризис// *Общественные науки и современность*. – 1994. – №2. – С. 91.
3. Прохоров А. В., Разлогов К. Э., Рузин В. Д. Культура грядущего тысячелетия// *Вопросы философии*. – 1989. – №6. – С. 26.
4. Ракитов А. И. Новый подход и взаимосвязи истории, информации и культуры: Пример Росси// *Вопросы философии*. – 1994. – №4. – С. 31.
5. Рейман Л. Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении// *Вопросы философии*. – 2001. – №3. – С. 5.
6. Шупер В. А. Россия и Запад: новые интеллектуальные отношения// *Вопросы философии*. – 2002. – №7. – С. 166.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предлагаемый коллективный труд отвечает, возможно, на один из самых актуальных вопросов образования: его ориентацию на науку и технологию и вытекающие отсюда требования к выходящим из плюрализма научных знаниям альтернативам в образовании. Эти альтернативы: истинность или прагматичность знания, техницизм или гуманизм, демократизация, фактически предлагаются как определение развития противоречия между педагогическими и инженерными сторонами знания. Предметное содержание педагогических технологий представляется через призму общеобразовательных философских критериев как движение от абстрактного к конкретному: в каждом из разделов реализуется это представление о содержании, образ, через специфические педагогические технологии. Исследование ведется от исследования восприятия субъектом образования определенных мировоззренческих и теоретических установок (Будко В.В., Васильева М.П., Волох О.Ю.), через сопоставление субъекта педагогических технологий с возможности соответствовать этим требованиям (Баженов А.В.), прежде всего фундаментальной научности (Дышкант Т.Н.), к системному требованию представлению о содержания в технологии, эстетики (Круковская В.А.) (первый часть работы). Во второй части определяется по выбранным альтернативным направления реализации требований к технологиям: формируется представления о человеке-субъекте мышления и технологии (Николов П.О.), воспитательных методов (Еременко О.А) в направлении преимущественных альтернатив, прежде всего требованию управления (мышления, контроля) и целостности: раздел о комплексах управленческих (Ермола А.М.) и правовых (Коваленко Д.В., Гвалтук О.И.) моделях образования, способствующих внедрению технологий в практику образования.

Все эти решения, а также определенное воплощение их в авторских частях обеспечивают заявленную при начале исследования актуальность и



даже новизну: впервые применен способ сопоставления образовательных альтернатив через сопоставление сугубо, казалось бы, научных требований к адекватности к образовательным процессам, на уровне не только на описательном, но и аналитическом, технологических уровнях, впервые предлагаемые по критериям предпочтительные альтернативы могут быть осмыслены в кругу моделей наряду с менее предпочтительными, впервые предполагается осуществление найденных педагогических, технологических решений в рамках комплексных управленческих и правовых моделей, направляющих, делающих эти педагогические технологии планируемыми, регулируемым правом, а, значит, приближающимся к современным представлениям о научности. К преимуществам данного исследования можно отнести также его апробацию на различных научных уровнях: от научных семинаров и публикаций до подготовки монографического научного труда, включающего и те части работы по госбюджету, которые полностью не вошли в представленный заключительный отчет. Таким образом, подводя итоги по госбюджетной работе за 3 года, можно сделать выводы:

- научности в качестве выполнения требований к актуальности, новизне, выполнения требований к соответствию целей и выбранных методов, воплощения решений в моделях и т.д.

- возможности к продолжению данной работы по уточнению и проработки методологической стороны осуществления найденных решений.

Вышесказанное позволяет надеяться на признание соответствия данной работы требованиям современного научно-педагогического исследования и признания работы как такой, что может считаться выполненной в соответствии с задачами, и быть продолженной на следующие 3 года с предполагаемым названием «Актуальные вопросы методологии образования».