

МЕЖДУНАРОДНОЕ  
ФИЛОСОФСКО-КОСМОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО

# ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО:

*Кого и Как* воспитывать  
в подрастающих поколениях

Том 3



2013

УДК 37(477+(470+571))»20»

ББК 74.200

О 232

*Печатается по решению научного совета  
Международного философско-космологического общества  
Протокол № 3 от 29 мая 2013 г.*

**О 232 Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях:** коллективная монография / Под ред. О. А. Базалука – К.: МФКО, 2013. – Т.3. – 340 с.

ISBN 966-8122-66-4

**Рецензенты:**

**Бех В. П.** – доктор философских наук, профессор, первый проректор Национального педагогического университета им. М. П. Драгоманова (г. Киев, Украина)

**Коцур В. П.** – доктор исторических наук, профессор, академик НАПН Украины, ректор Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета им. Г. С. Сковороды (г. Переяслав-Хмельницкий, Украина)

**Скотная Н. В.** – доктор философских наук, профессор, ректор Дрогобычского государственного педагогического университета им. И. Франка (г. Дрогобыч, Украина).

В третьем томе коллективной монографии рассматриваются особенности образовательных систем России и Украины, а также перспективы их развития. Авторы анализируют возможности космического образования, роль материнства, семьи и школы в образовательном процессе, проблему самоидентификации нации, ценностные ориентиры, идеал образованности, перспективы раздельного образования и воспитания. В монографии представлены исследования академических ученых, преподавателей университетов и школ, аспирантов, студентов из России, Украины, Грузии и Азербайджана, акцентируется внимание на формировании образа человека будущего, на повышении эффективности педагогического воздействия.

Монография предназначена для студентов, аспирантов и преподавателей учебных заведений всех уровней аккредитации, а также для всех, кто хочет обеспечить полноценное счастливое будущее себе, близким и своим детям.

ISBN 966-8122-66-4



**ББК 74.2000**

© МФКО, 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Предисловие редактора</b> .....	<b>7</b>
Отчёт о проведении Третьей международной интернет-конференции «Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях» .....	9
<b>Часть I. Философия образования. Формирование образа человека будущего</b> .....	<b>11</b>
Глава 1. Космическое образование: новые реалии (Олег Базалук) .....	13
Глава 2. Место человека в масштабе земли и космоса (Леонид Джахая) .....	27
Глава 3. Мегатренды эволюции образования третьего тысячелетия (Аркадий Урсул и Татьяна Урсул) .....	39
Глава 4. Роль рефлексии в современном образовании (Ольга Дольская) .....	96
Глава 5. Проблема формирования человека будущего в контексте векторальной модели построения и восприятия мира (Геннадий Пьявченко) .....	118
<b>Часть II. Образ человека будущего: Кого формировать в подрастающих поколениях</b> .....	<b>129</b>
Глава 6. Идеал образованности человека в XXI веке: метаобразование (Сергей Клепко) .....	131
Глава 7. Учащиеся начальной и средней профессиональной школы как субъекты производительного труда и гражданского общества (Александр Мищенко и Валентин Ключкин) .....	148
Глава 8. Проблема самоидентификации наций: особенности украинского менталитета (Елена Вдовыченко) .....	177
<b>Часть III. Образ человека будущего: Как формировать подрастающие поколения</b> .....	<b>185</b>
Глава 9. Материнские задатки, способности и таланты женской личности как главный витальный и духовный фактор развития одаренности ребенка (Валентин Рыбалка) .....	187

Глава 10. Ценностные ориентации студенческой молодежи и возможности их корреляции (Наталья Мамчиц и Ольга Баева) .....	221
Глава 11. Со школьной скамьи готовить каждого к спасению человечества (Александр Кононов) .....	236
Глава 12. Раздельное образование как средство учета гендерных характеристик в процессе формирования планетарно-космической личности учащихся средних школ (Татьяна Матусевич) ....	248
Глава 13. Взаимосвязь содержания учебных предметов магистерских программ как важное условие формирования остаточных знаний выпускников вузов (Кызылгюль Аббасова, Айдын Кязымзаде, Рагима Махмудова) .....	271
Глава 14. Юридическое образование в высших учебных заведениях Украины: идеи гуманизации и демократизации (Елена Фатхудинова) .....	286
<b>Часть IV. Исследования образа человека будущего в произведениях классиков .....</b>	<b>305</b>
Глава 15. Образ человека будущего в политической философии Г. Маркузе и Ф. М. Достоевского (Алексей Лесевицкий) .....	307
<b>Аннотации на английском языке .....</b>	<b>325</b>
<b>Сведения об авторах .....</b>	<b>335</b>

## CONTENTS

<b>Preface of the editor .....</b>	<b>7</b>
Report on carrying out the Third international Internet conference «Image of the person of the future: Whom and How to bring up in growing-up generation» .....	9
<b>Part I. Philosophy of education. The forming the man of the future ..</b>	<b>11</b>
Chapter 1. Space education: new realities (O. Bazaluk) .....	13
Chapter 2. Man's place on an Earth and Earth and Space Scale (L. Djakhaia) .....	27
Chapter 3. Megatrends of evolutionary education of the third millen- nium (A. Ursul, T. Ursul) .....	39
Chapter 4. Role of reflection in modern education (O. Dolskaya) ...	96
Chapter 5. The problem of forming the people in the future in the context of vectoral model of construction and perception of the world (G. Pyavchenko) .....	118
<b>Part II. The image of the man of the future: <i>whom</i> will be form the grown up generation .....</b>	<b>129</b>
Chapter 6. Ideal of educated human in xxi century: meta-education (S. Klepko) .....	131
Chapter 7. Pupils of elementary and high vocational schools as subjects of productive work and civil society (A. Mishchenko and V. Klyushkin) .....	148
Chapter 8. The problem of identity of nations: features of the Ukrai- nian mentality (E. Vdovychenko) .....	177
<b>Part III. The image of the man of the future: <i>how</i> form the grown up generation .....</b>	<b>185</b>
Chapter 9. Maternal inclinations, abilities and talents of the female personality as main vital and spiritual factor of development of endow- ments of the child (V. Rybalka) .....	187
Chapter 10. Valuable orientations of students and possibility of their correlation (N.Mamchits, O.Baeva) .....	221

Chapter 11. From a school everyone must be prepared to the rescue of humanity (A. Kononov) .....	236
Chapter 12. Single-sex education as a means of accounting gender characteristics in the process of forming planetary-cosmic personality of school pupils (T. Matusevych) .....	248
Chapter 13. The master's program as an essential condition of formation of residual knowledge in college graduates (K. Abbasova, H. Kazimzadeh, R. Makhmudova) .....	271
Chapter 14. Legal education in higher educational institutions of Ukraine: the idea of humanization and democratization (E. Fathutdinova) .....	286
<b>Part IV. Research of the man of the future in the works of art .....</b>	<b>305</b>
Chapter 15. The image of the man of the future in the political philosophy G. Markuze and Dostoevsky (L. V. Lesevitskiy) .....	307
<b>Annotation. ....</b>	<b>325</b>
<b>Data on authors .....</b>	<b>335</b>

## ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРА

Третий том коллективной монографии «Образ человека будущего: *Кого* и *Как* воспитывать в подрастающих поколениях» продолжает междисциплинарные научно-философские разведки в перспективу развития человеческого общества. Это итог Третьей международной интернет-конференции «Образ человека будущего», проведенной Международным философско-космологическим обществом (МФКО) с декабря 2012 г. по август 2013 г.

Основная цель, преследуемая организаторами международного проекта «**Образ человека будущего**» остается прежней: обобщить современные научные и философские представления об особенностях воздействия ведущих мировых образовательных систем на подрастающие поколения. По глубокому убеждению организаторов данного проекта, ни одна система образования не сможет эффективно выполнять свои функции, если она не представляет конечную цель своего воздействия, а именно, *образ какого представителя общества* она хочет сформировать в новых поколениях.

Для эффективной работы любая государственная система образования должна:

1. Иметь *цель* воспитательного воздействия – идеальный образ, состоящий из совокупности приоритетных характеристик, на воспитание которых направлен весь потенциал системы образования;

2. Обладать знанием и умением использования современных, наиболее эффективных *методов* достижения поставленной цели.

То есть любая система образования должна знать *Кого* и *Как* она будет воспитывать.

Современное общество, перешагнув порог третьего тысячелетия, еще дальше отошло от первых основных критериев, провозглашенных в эпоху Просвещения и заложенных в основу европейской и американской системы образования. Многие из них по-прежнему используются государственными системами образования США, Франции, Германии, Италии, России, Украины и др. Уже четвертое столетие каждое новое поколение европейцев

и американцев воспитывается на «решающей роли науки и разума в познании «естественного порядка», на «необходимости распространения знания и культуры» и на целом ряде других прописных истинах Просвещения.

Но окружающий мир эволюционирует, а вместе с ним развивается и совершенствуется человек, общество, ноосфера. Для того, чтобы улавливать новые тенденции в развитии общества, обеспечивать преемственность между поколениями и качественное развитие новых поколений, должна совершенствоваться и сама система образования. Именно поэтому, по мнению организаторов, представляемый проект «Образ человека будущего», остается актуальным и востребованным. Он представляет собой перманентное междисциплинарное исследование особенностей современного педагогического воздействия на подрастающие поколения, а также анализ перспектив его развития.

Организаторы международной интернет-конференции «Образ человека будущего» выражают глубокую благодарность всем участникам конференции, людям небезразличным к настоящему и будущему современного общества, академическим ученым и преподавателям учебных заведений всех уровней аккредитации, вложившим свою лепту в написание данного коллективного труда.

Организаторы международного проекта «Образ человека будущего», составной частью которого является Третья одноименная конференция, надеются на дальнейшее продуктивное сотрудничество со всеми заинтересованными лицами и организациями в области исследования современных педагогических методик и их перспектив.

*Организатор и руководитель проекта  
«Образ человека будущего»,  
Председатель Международного  
философско-космологического общества  
доктор философских наук, профессор,  
Заслуженный работник образования Украины  
БАЗАЛУК Олег Александрович*



## Отчёт

### О проведении Третьей международной интернет-конференции «Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях»

В период с 1 декабря 2012 г. по 1 августа 2013 г. Международное философско-космологическое общество (МФКО), Российская академия образования (РАО), Национальная академия педагогических наук Украины (НАПН Украины) и Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова (Украина) провели Третью международную научно-практическую интернет-конференцию: «Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях».

За этот период в адрес оргкомитета поступило 65 статьи из 5 государств: России, Украины, Грузии, Казахстана, Азербайджана. Для обсуждения на сайте МФКО: [www.bazaluk.org](http://www.bazaluk.org) было представлено 26 исследований. В результате детального анализа представленных на сайте МФКО работ организационным комитетом в составе: Первого проректора Киевского Национального педагогического университета имени Н.П.Драгоманова, академика Украинской Академии политических наук, доктора философских наук, профессора, Заслуженного работника науки и техники Украины **Владимира Павловича Беха**, действительного члена (академика) Российской академии образования, создателя «Российского открытого университета» (в настоящее время «Университет Российской академии образования»), доктора педагогических наук, профессора **Бориса Михайловича Бим-Бада**, ректора Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Г.С. Сковороды, академика Академии педагогических наук Украины, доктора исторических наук, профессора, Заслуженного работника образования Украины **Виктора Петровича Коцура**, и председателя Международного философско-космологического общества, заведующего кафедрой философии и социальных наук Киевского университета туризма, экономики и права, доктора философских наук, про-

фессора, Заслуженного работника образования Украины **Олега Александровича Базалука**, в коллективную монографию «Образ человека будущего: *Кого* и *Как* воспитывать в подрастающих поколениях» Том 3, было отобрано 15 исследований, 20 авторов из Украины, России, Грузии и Азербайджана.

Организационный комитет проекта «Образ человека будущего» благодарит всех участников интернет-проекта и надеется на дальнейшее творческое сотрудничество.

# ЧАСТЬ I

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ФОМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО



*«Без научного предвидения, без умения закладывать в человеке сегодня те зерна, которые взойдут через десятилетия, воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель в неграмотную няньку, педагогика в знахарство. Нужно научно предвидеть – в этом суть культуры педагогического процесса, и чем больше тонкого вдумчивого предвидения, тем меньше неожиданных несчастий».*

*В.А. Сухомлинский<sup>1</sup>*

---


<sup>1</sup> Сухомлинский В.А. О воспитании. / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1985. – С. 15.

## Глава 1.

# КОСМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ РЕАЛИИ

О.А. Базалук

Киевский университет туризма, экономики и права  
г. Киев, Украина

 Рассмотрены основные этапы становления космической педагогики. На основе современных достижений нейронаук, психологии, космологии и философии автор аргументирует актуальность космического образования и его перспективы в мировых образовательных системах. Исследуя место психики человека в масштабах Земли и космоса, этапы её эволюции в структуре Мироздания, автор закладывает более совершенную научно-философскую основу космического образования. Формулируются: предмет, объект, цели, задачи и методы космического образования. Предметом космического образования является целостный процесс формирования и направленного развития как отдельно взятой психики, так и совокупности психик – психпространство. Объект космического образования – перманентное совершенство разумной материи Земли. Определена цель космического образования – формирование планетарно-космической личности. С точки зрения автора планетарно-космическая личность – это гармония ума, души и тела, направленная на реализацию внутренних творческих потенциалов психики во благо эволюции разумной материи в масштабах Земли и космоса. Характеристики планетарно-космической личности постоянно совершенствуются и выступают как образец (идеал) космической педагогики, как образ человека будущего. Космическая педагогика, используя весь потенциал и искусство воспитания и обучения, призвана воплощать в новых поколениях психик основные характеристики образа человека будущего, формировать планетарно-космическую личность эффективно самореализующуюся во благо перманентного совершенства разумной материи.

*Ключевые слова: космическое образование, космическая педагогика, психика, планетарно-космическая личность, образ человека будущего, разумная материя, психпространство.*

Впервые идею о необходимости разработки космической педагогики обосновал известный российский педагог Константин Николаевич Вентцель (1857-1947). В работах «Идеальная школа будущего и способы ее осуществления», «Педагог будущего», «Религия творческой Жизни», «О проблеме космического воспитания», «Заметки о космическом воспитании», «Лучи света на пути творчества», «Философия творческой воли» и др., написанных в начале XX столетия К. Н. Вентцель выделил и аргументировал основу космического воспитания – естественное единство воспитываемой личности с жизнью всего беспредельного космоса. По К.Н.Вентцелю: высшая цель педагогики – воспитание личности, осознающей себя Гражданином Вселенной: «Надо научить ребенка сначала чувствовать себя частью маленького доступного ему для охвата сознанием уголка природы, частью поля, леса, постепенно расширяя тот клочок земли, под которым он воспринимает себя как одно целое с природой, до размеров Земли как планеты, а отсюда уже переход к солнечной системе, к звездной системе, составляющей нашу вселенную, и к безбрежной системе вселенных, охватывающих весь безграничный Космос» [6, 162].

Основные положения космической педагогики К. Н. Вентцеля изучались, анализировались и развивались: М. В. Богуславским, Б. В. Емельяновым, Н. В. Кеберле, Г. Б. Корнетовым, Ю. В. Лопуховой, Т. А. Петруниной, Г. А. Репиной, Н. В. Самойличенко, М. Е. Стекловым, К. Е. Сумнительным, Т. П. Толмачевой, И. А. Феодуловой, Е. В. Чмыревой и др. Глубокое и всестороннее исследование генезиса идей К. Н. Вентцеля как основоположника космической педагогики осуществила в диссертационной работе, монографии и цикле статей Ирина Михайловна Пушкина [10]. Свою лепту в развитие космической педагогики внесли украинские исследователи: Л. А. Алексеева, Р. А. Додонов, Д. Е. Мурза, Ф. В. Лазарев, В. М. Таланов и др. [9].

Анализируя генезис идей космической педагогики К. Н. Вентцеля, И. М. Пушкина установила [10, 3]:

1. Основными предпосылками возникновения космической педагогики К. Н. Вентцеля являются философия русского космизма, интенсивное развитие отечественной науки и техники, социокультурная среда конца XIX-начала XX вв., в которой работал педагог. Крупнейшими представителями русского космизма являются: Д. Л. Андреев, В. И. Вернадский, К. Н. Вентцель, Е. И. Рерих, Н. К. Рерих, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, К. Э. Циолковский, А. Л. Чижевский, П. А. Флоренский и другие. Русские космисты поставили целый ряд глобальных вопросов: о месте и роли человека в Космосе, о смысле человеческого бытия, о его целях и путях их достижения, о взаимосвязи макрокосмоса и микрокосмоса, об ответственности разума за сотворённое Богом и преобразуемое человеком.

2. Космическая педагогика К. Н. Вентцеля представляет собой интегративное учение, базирующееся на идеях единства, взаимосвязи, целостности и коэволюции человека, человечества, природы и Космоса (основные идеи философии русского космизма), воспитания нравственной, свободной, независимой, самобытной личности (центральная идея теории свободного воспитания), раскрытия и развития творческих сил ребенка (главная идея теории развития личности), космического воспитания (ведущая идея космической педагогики).

3. Космическая педагогика К. Н. Вентцеля построена на принципах антропо-космизма, культуросообразности, свободы и ненасилия, гармонии и выступает как научно-педагогическое явление. Методологическую основу космической педагогики К. Н. Вентцеля составляют идеи философии русского космизма.

4. Основные идеи космической педагогики К. Н. Вентцеля идентичны ведущим идеям глобального образования как нового направления в мировой образовательной политике XXI века. Идеи космической педагогики К. Н. Вентцеля в контексте модернизации российского образования и его содержания отражаются в раскрытии глобальной взаимозависимости, единства и целостности системы «Человек – Человечество – При-

рода – Космос», открытии логики развития этой взаимосвязи, изучении универсальных (космических) законов, в становлении у подрастающего человека на базе целостной картины Мира ответственности за последствия преобразований, производимых на Земле и в Космосе.

К. Н. Вентцель считал, что основная задача космического образования заключается «в поднятии Космоса на все более и более высокие ступени в его развитии» [6, 202]. По мнению Б. В. Емельянова, такое понимание К. Н. Вентцелем задач философских оснований космической педагогики можно рассматривать как «попытку применения в педагогической практике философско-эстетической программы К.Э.Циолковского, касающейся фундаментальных проблем человеческого существования, неразрывно связанного с космосом: проблемы значения космоса как сферы существования космических цивилизаций и предметно-преобразующем воздействии человека, проблемы смысла и целей истории и жизни человека и основ его морали; проблемы перевоплощения человека в «нового человека» – хомо космикус, который в конечном итоге станет управлять Вселенной» [8, 10].

В статье «Космические ориентиры русской педагогики» Б. В. Емельянов выделяет три основных варианта русской космической педагогики [8]:

1. Космическая педагогика К. Н. Вентцеля, которую мы рассмотрели выше;

2. «Агни-Йога» («Живая Этика»), составителем книг которой считается Елена Ивановна Рерих (1879-1955). «Агни-Йога» вобрала в себя многие основополагающие положения представлений о человеке, бытующие в восточной философии. Один из основных принципов «Агни-Йоги» – непрерывная и бесконечная эволюция духовности человека в единстве и гармонии с Космосом, обществом и самим собой. «...Педагогика «Агни-Йоги» – космическая педагогика, утверждающая, что Космос и Человек соотносительны. Космический Разум совершенствуется и развивается так же, как развивается человеческий разум. А Космическое Сердце соответствует человеческому сердцу. Как



высшее сознание обитает в сердце человека, так и космическое сознание обитает в Космическом Сердце, вбирающем в себя все накопления и достижения прежних состояний Космоса» [8, 14];

3. Третий вариант педагогической теории, ориентированной на космос – это «Роза Мира» Даниила Леонидовича Андреева (1906-1959). В ней Земля и человечество вписаны в космические процессы борьбы Светлых и Темных сил. В специальной главе «Воспитание человека облагороженного образа» Д.Л. Андреев опирается на три постулата коммунистического воспитания: подчинение личного общему, дух интернационализма и устремление к будущему. Однако эти постулаты у Д.Л. Андреева «очищены от марксистских идеологем, их односторонности и атеизма. Их новое толкование во всечеловеческом и космическом объеме и приводит к воспитанию человека облагороженного образа» [8, 16].

Однако за последние десятилетия научно-философская база, используемая в организации и обеспечении космического образования, существенно изменилась. Рассмотрим космическое образование через призму современной космологической модели «Эволюционирующая материя». В работах: «Мироздание: живая и разумная материя» (2005 г.), «Философия образования в свете новой космологической концепции» (2010 г.), «Сумасшедшая: первооснова жизни и смерти» (2011 г.) и «Космические путешествия – путешествующая психика» (2012 г.) нами был осуществлен анализ исследований в области нейронаук, психологии, космологии и философии, и выявлены ряд важных закономерностей актуальных для современного научно-философского видения космического образования [1-5].

Во-первых, установлен закономерный и в какой-то степени предопределенный законами организации материального мира характер формирования и развития психики человека (нейронных ансамблей сознания и подсознания) в масштабах Земли. В планетарной эволюции четко просматривается следующее направленные развертывание молекулярных соединений:

макромолекулы → биополимеры → протеиноиды → прото-  
клетки → прокариоты → эукариоты → адгезирующие клетки →  
нейроны → нейронная сеть → предсознание → нейронный  
ансамбль подсознания → нейронный ансамбль сознания → ком-  
плексная работа психики

Во-вторых, совокупность психик с различной степенью внутреннего совершенства образует в масштабах Земли психпространство, которое проявляет себя в деятельности человеческого общества. Активность эволюционирующего психпространства в совокупности с материальными формами человеческой деятельности, в которых психпространство себя частично реализует, образует в терминологии В.И.Вернадского – ноосферу Земли.

В-третьих, анализируя масштаб деятельности психпространства Земли, а также целый ряд других определяющих характеристик, указанных нами в работах [1-5], мы выделили человеческое общество в третье состояние материи – разумную материю. Основываясь на космологической модели В.И.Вернадского «Эволюционирующее вещество», в которой он, опираясь на масштабные геологические исследования Земли и околоземного пространства, выделил три состояния материи: косное, биокосное и живое вещество, мы предложили новую, современную космологическую модель – «Эволюционирующая материя» [1; 2; 4; 5]. В этой модели живая материя (живое вещество в терминологии В.И.Вернадского) переходит в состояние биоразумной материи, а потом и разумной материи, которая в масштабах Земли представлена человеческим обществом.

В-четвертых, из разрабатываемой нами теоретической модели «Эволюционирующая материя» следует, что разумная материя представлена не только в масштабах Земли. Её развитие в масштабах Мироздания осуществляется более 6 млрд. лет, соответственно, человечество (разумная материя Земли) со своей пятиллионной историей находится на самых ранних этапах эволюции.

В-пятых, события последних десятилетий указывают на очевидный факт: разумная материя Земли из планетарной силы пе-

реходит в состояние космической силы (освоение околоземного космического пространства, интенсивное развитие космического туризма, допуск частных корпораций до космической индустрии и т.п.).

Исходя из вышеперечисленных положений, сформулируем определяющие характеристики космического образования. **Предметом космического образования** («образование» (по В. Далю «образованье») идет от глаголов «образовывать» и «образовать», т.е. «ображать, давать вид, образ; обтесывать или слагать, составляя нетто целое, отдельное». При этом «ображать», которое по Далю лежит в основе глаголов «образовывать» и «образовать» означает: «придавать чему образ, обделывать, выделывать вещь, образ чего из сырья, отесывая или обихаживая припас иным способом» [7, 613]) является целостный процесс формирования и направленного развития как отдельно взятой психики, так и совокупности психик – психпространство. **Объектом космического образования** – перманентное совершенство разумной материи Земли. В работе «Мироздание: живая и разумная материя» мы показали, что все три из известных современной науке состояний материи: косной, живой и разумной, имеют свое определяющее, фундаментальное пространство [1]. В последующих работах на более качественном исследовательском материале мы эту мысль постоянно развивали [2-5]. Определяющим пространством косной материи является пространство космического вакуума, живой материи – молекулярно-генетическое пространство, разумной материи – пространство психики, образованное гармоничной, взаимозависимой и взаимодополняющей активностью нейронных ансамблей подсознания и сознания. В монографии «Космические путешествия – путешествующая психика» на основе известного исследовательского материала, мы попытались представить основные этапы эволюции психики, как определяющего пространства разумной материи Земли [4].

Таким образом, рассматривая предмет космического образования, мы не ведем речь о человеке, который представляет собой частично живую материю (клетки и клеточные организации), частично биоразумную материю (многоклеточный организм, регу-

лируемый центральной нервной системой), частично разумную материю (совокупная деятельность нейронных ансамблей подсознания и сознания, обеспечивающая проявления высокоразвитой психики). Мы концентрируем свое внимание исключительно на исследовании психики и особенностях её проявления, а также психического пространства и его материально-виртуальных или виртуальных проявлениях. Отметим, что в реальном длительном космическом полете значимость тела и его функциональных особенностей значительно снижается, а особенности формирования, развития и взаимодействия психики с внешней материальной средой выходят на первый план и становятся доминантными. Соответственно, объектом космического образования выступает разумная материя, как целостное объединение психик материального объекта (независимо: планеты или космического корабля).

**Цель космического образования** – формирование планетарно-космической личности. В курсе лекций «Философия образования в свете новой космологической концепции» мы дали определение и рассмотрели основные характеристики планетарно-космической личности [2, 33-38]. Повторим только основное: планетарно-космическая личность – это гармония ума, души и тела, направленная на реализацию внутренних творческих потенциалов психики во благо эволюции разумной материи в масштабах Земли и космоса. От современной личности планетарно-космическую личность отличают следующие основные характеристики:

1. Знание своего прошлого, причем не только исторического, связанного с развитием общества, или геологического, связанного с эволюцией Земли, а *космического*, рассматривающего этапы формирования и развития структуры Мироздания, много миллиардное последовательное развертывание систем косной, живой, разумной и возможно других, еще не известных человечеству состояний материи. Только такой, масштабный, *космологический* подход к прошлому цивилизации в состоянии раскрыть перед человеком истинный смысл его существования, ответить на сложные философские вопросы: «о месте человека в материальном мире», «о предназначении человечества», «смысле человеческой жизни» и т.п.

2. Масштаб мышления. Планетарно-космическая личность умеет мыслить тактически и стратегически, планетарными и космическими масштабами, организовывать взаимодействие процессов в границах локального материального объекта и космоса. Масштаб мышления – это не только объем информации, но и её качество. Это анализ прошлого, настоящего и прогнозирование будущего, это постоянная экстраполяция от частных к целому и ретроспекция от целого к частям; это понимание важности составляющих целого и одновременно признание самодостаточности целого, очевидного факта, что не всегда функционирование составляющих частей соответствует функционированию целого (системы).

3. Качество используемой информации. Планетарно-космическая личность освободится от «шумов»: низкокачественной информации и информации воздействующей на подсознание. Приоритетной информацией станет научно-философская аргументация, расширяющая мировоззренческие горизонты, способствующая профессиональному росту, раскрывающая возможности космоса и деятельности разумной материи в масштабах космоса.

4. Последовательность деятельности. В космологии существует фундаментальный принцип «матрешки», который с физико-математической точки зрения обосновывает, что каждое событие (процесс, явление) происходящее в масштабах планеты или космоса, с одной стороны, основано на предшествующем событии, с другой стороны, заключает в себе начало следующего события. В этом и заключается содержание преемственности: знание прошлого раскрывает понимание настоящего и одновременно, позволяет прогнозировать будущее. Для каждого поколения важно сохранять эту преемственность, так как она даёт наиболее полное понимание планетарной и космической эволюции, позволяет более эффективно организовывать свое присутствие в масштабах материального объекта и космоса.

5. Целенаправленность деятельности. Для того чтобы любая деятельность была последовательна и прогнозируема, нужно с самых первых этапов процесса образования раскрыть и укрепить в

детях их предназначение – понимание того, какому виду деятельности они посвятят свою дальнейшую жизнь и каких результатов на этом поприще они в состоянии достигнуть. Целенаправленная деятельность, это прежде всего преобладание глобальной цели – цели всей жизни. Лишь четкое понимание глобальной цели позволит правильно очертить, установить и достичь определенного множества частных целей. Последовательное воплощение частных целей обеспечивает достижение глобальной цели и полноценную самореализацию психики в онтогенезе. Глобальная цель деятельности – это ориентир и постоянный стимулятор творческой самореализации психики, частные цели – это мобильная, формирующаяся в зависимости от особенностей повседневного существования, структура «прохождения» жизни в направлении ориентира.

6. Доминирование сознательной деятельности. Ретроспективный анализ развития психики показывает, что её эволюция осуществляется в направлении от преобладания активности нейронного ансамбля подсознания к доминированию сознания, от преобладающей подсознательной деятельности (чувственно-эмоциональной) к сознательной [2].

7. Форма продуктов труда (творческой самореализации). Планетарно-космическая личность от воплощения внутренних творческих потенциалов в материальных формах перейдет к воплощению активности психики в материально-виртуальных, а в последствие – исключительно в виртуальных формах. Психика планетарно-космической личности перейдет от опосредованного проявления через искусственные средства труда (тело, техносфера и т.п.) к непосредственному – IT-технологии, виртуальный мир и т.п.

8. Пространства самореализации (сферы деятельности). Планетарно-космическая личность значительно расширит пространства самореализации психики, выйдет за границы Земли и станет реализовывать себя на околоземном космическом пространстве, на планетах Солнечной системы, в космических путешествиях внутри галактики, в межгалактических путешествиях. Изменяются сферы деятельности, технологии, ценности, горизонты мировосприятия.

Исходя из поставленной цели, сформулируем **задачи космического образования**:

- способствовать самоидентификации планетарно-космической личности: осмысление каждой эволюционирующей психикой своего предназначения и его значимости для развития цивилизации;

- стимулировать и направлять реализацию творческих потенциалов каждой психики во благо качественного развития системы разумной материи в масштабах отдельного материального объекта (естественного или искусственного) и космоса;

- создать и непрерывно совершенствовать идеальный образ человека будущего, характеристики которого гарантированно обеспечат качество и эффективность развертывания системы разумной материи в масштабах материального объекта и космоса;

- подготавливать (воспитывать, обучать и образовывать) новые поколения психик в направлении идеального образа человека будущего, постоянно совершенствуя как сам идеальный образ, так и новые поколения психик;

- организовать и постоянно поддерживать конкуренцию в среде развивающихся психик (внутри психического пространства). Конкуренция – это двигатель прогресса в любом состоянии материи. Космическое образование должно обеспечить равные возможности для творческой самореализации психик, при этом, более совершенные психики, чья деятельность наиболее эффективна и полезна для цивилизации, должна обязательно выделяться и поощряться. Вся структура Мироздания – это конкуренция и возможность существовать и развиваться только для сильнейших и наиболее приспособленных (и соответственно, более совершенных) организаций;

- разработать и воплотить систему поощрения для лучших и достойных психик. При этом необходимо отойти от теряющих свою актуальность материальных стимулов к материально-виртуальным или виртуальным формам поощрения. Лучшее поощрение для психики – это её авторитет и признание значимости её творчества для психического пространства;

- обеспечить каждой психике равные возможности для реализации внутренних творческих потенциалов и их непрерывному

развитию в условиях жесткой конкуренции. Правила существования должны быть писаны для всех, без исключений. Побеждать (выделяться) должна действительно совершенная и наиболее эффективная в плане самореализации психики;

- обеспечить переход от самореализации психики в материальных формах (материальных продуктах труда) к материально-виртуальным и виртуальным формам;

- последовательно расширять знания о планетарной и космической эволюции, о структуре Мироздания, о месте разумной материи и других состояний материи в масштабах космоса, для наиболее полного и качественного самовыражения психики в повседневном существовании;

- способствовать качественному переходу разумной материи Земли из планетарного состояния в состояние космической силы;

- обеспечить расселение и размножение разумной материи Земли в масштабах Солнечной системы с перспективой выхода на галактические и межгалактические просторы;

- создать условия для формирования более совершенной психики – путешествующей психики: психики рожденной и сформированной в условиях искусственного материального объекта, путешествующего в космических просторах.

Рассмотрим **методы космического образования**, необходимые для выполнения поставленных задач. Методы космического образования – это процесс взаимодействия авторитетной, высококоразвитой психики с только формирующейся, обретающей свое «Я» психикой, в результате которого раскрывается наследственная предрасположенность молодой психики к определенной творческой самореализации, и приобретаются компетенции для более эффективного и полного воплощения внутренних творческих потенциалов во благо развития разумной материи в масштабах Земли и космоса.

По сложившейся традиции в педагогике методы космического образования разделим на три группы:

- Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: 1. Словесные, наглядные, практические (по источнику изложения учебного материала). 2. Ре-



продуктивные объяснительно-иллюстративные, поисковые, исследовательские, проблемные и др. (по характеру учебно-познавательной деятельности). 3. Индуктивные и дедуктивные (по логике изложения и восприятия учебного материала);

- Методы контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности: устные, письменные проверки и самопроверки результативности овладения необходимыми для высокопрофессиональной деятельности компетенциями;

- Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности: определённые поощрения в формировании мотивации, чувства ответственности, обязательств, интересов в овладении знаниями, умениями и навыками.

Следует учесть, что космическое образование – это, главным образом, индивидуальная работа психики в искусственно созданной образовательной среде, осуществляемая в специфических условиях космического корабля или космической станции. Космическое образование подразумевает как методы навязывания необходимой базовой информации (на ранних этапах онтогенеза психики), так и методы самостоятельной работы психики с информационной средой с целью расширения внутренней информационной базы (знаний о внешнем материальном мире), и соответственно, повышения вероятности принятия более качественных и эффективных решений.

Таким образом, космическое образование не только совершенствует представления формирующейся психики о космосе, но и призвано сформировать планетарно-космическую личность, которая в своей преимущественно сознательной деятельности преобразует психическое пространство Земли и его структуру из планетарной силы в космическую силу. Эта направленная и осмысленная деятельность позволит разумной матери Земли со временем активной составляющей войти в структуру разумной материи галактики и осуществлять масштабную космическую деятельность, для которой в принципе, разумная материя и предназначена.



### **Литература:**

1. Базалук О. А. Мироздание: живая и разумная материя (историко-философский и естественнонаучный анализ в свете новой космологической концепции): Монография. / Олег Базалук. – Днепропетровск: Пороги, 2005. – 412 с.
2. Базалук О.А. Философия образования в свете новой космологической концепции. Учебник / Олег Базалук. – К.: Кондор, 2010. – 458 с. (февраль 2010 г.)
3. Базалук О.А. Сумасшедшая: первооснова жизни и смерти. / Олег Базалук. – К.: Кондор, 2011. – 346 с.
4. Базалук О.А. Космические путешествия – путешествующая психика: курс лекций. / Олег Базалук. – К.: КНТ, 2012. – 424 с.
5. Базалук О.А., Владленова И.В. Философские проблемы космологии: монография / Олег Базалук, Илиана Владленова – Х.: НТУ «ХПИ», 2013. – 190 с.
6. Вентцель К.Н. Свободное воспитание: сборник избранных трудов. / Сост.Л.Д. Филоненко. – М.: АПО, 1993. – 364 с.
7. Даль Владимир Толковый словарь в 4-х т. / Даль Владимир – М.: «Русский язык», 1989. – Т.2. – 779 с.
8. Идеи космизма в педагогике и современном образовании: Материалы науч.-пед. конф., Екатеринбург, 5–6 дек. 2003 г. / Отв. ред. Б. В. Емельянов, О. А. Уроженко. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. – 128 с.
9. Образование как планетарное явление: Монография / Л.А.Алексеева, Р.А.Додонов, Д.Е.Мурза, Ф.В.Лазарев, В.М.Таланов и др. – Донецк: ДонНТУ, Технопарк ДонНТУ УНИТЕХ, 2011. – 270 с.
10. Пушкина И.М. Генезис идей К. Н. Вентцеля как основоположника космической педагогики: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ирина Михайловна Пушкина – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 26 с.

## Глава 2.

# МЕСТО ЧЕЛОВЕКА В МАСШТАБАХ ЗЕМЛИ И КОСМОСА

Л.Г.Джахая

Академия философских наук Грузии

г. Тбилиси, Грузия

! Первые полеты человека на околоземные орбиты, высадка человека на Луну, автоматические космические станции на планетах Солнечной системы, «Вояджеры», путешествующие за пределами Солнечной системы сформировали (или еще только формируют) космическое мышление современного человека. Но это всего лишь на уровне узкого слоя высокообразованной научной элиты, а школа и вузы еще не обеспечивают соответствующий космический уровень, в особенности, в условиях широко распространенных ненаучных и даже антинаучных воззрений на мир и происхождение человека. В этих условиях разъяснение и пропаганда элементарных знаний об окружающем мире и месте человека в этом мире имеют первостепенное значение для новой педагогики XXI столетия.

Сейчас, в начале III тысячелетия, все более отчетливо осознается, что главная цель философии, невзирая на все различия философских школ, течений, направлений и всякого рода «измов», – это выяснение отношения «человек – мир». Это отношение включает в себе два следующих вопроса: 1) что такое мир, в котором мы живем? и 2) какое место мы, люди, занимаем в этом мире? Если удастся однозначно ответить на первый вопрос, то сам собою следует ответ и на второй вопрос. К сожалению, именно по первому вопросу – «Что такое мир?» – философы и представители специальных наук не могут прийти к единому мнению, потому что кроме научной философии, опирающейся на достижения современных наук, есть еще и антропологическая

(экзистенциальная) и религиозная (теологическая) философия, которые принципиально не считаются с достижениями наук [2]. Поэтому необходимо с позиций научной философии представить естественнонаучную картину мира, откуда, на наш взгляд, нетрудно вывести место человека в масштабах Земли и Космоса, со всеми вытекающими отсюда выводами относительно образа человека будущего, а также соответствующими педагогическими выводами, а именно: «Формирование планетарно-космического типа личности» [1, С.7].

Обычно принято считать, что «наш дом» (человеческий дом) – это наша планета Земля. Но правильнее было бы сказать, что «наш дом» – это вся Солнечная система, и вся Галактика (Млечный путь) с ее миллиардами звезд, многие из которых предположительно имеют планетные системы, и даже вся Метагалактика с ее миллиардами галактик, поскольку они имеют одно и то же физическое строение, один и тот же химический состав и подчиняются одним и тем же законам природы, открытым наукой. Теоретически давно предполагалось, что система планет, обращающихся вокруг нашей звезды – Солнца, не единственная в Галактике, таких систем должно быть много у звезд солнечного типа. Но лишь в XXI веке, благодаря космическим телескопам «Ньютон», «Кеплер», «Чандра» и «Хаббл», удалось подтвердить это теоретическое предположение: сейчас уже известно в окрестностях Земли около 100 так называемых «экзопланет» (то есть встречающихся за пределами Солнечной системы). Оказалось, что даже двойные звезды (а их миллиарды в нашей Галактике) имеют по нескольку экзопланет. Тем самым окончательно установлено, что Солнечная система с ее планетами – не единственная и не уникальная в нашей Галактике, следовательно, и во Вселенной, а вполне обычная, заурядная, и подобные планетные системы вовсе не являются каким-то редким исключением, а широко распространены в Галактике. Поэтому для поиска внеземных цивилизаций следует ориентироваться главным образом на небольшие, одинокие звезды-карлики второго или третьего поколения, наподобие Солнца, где-то на краю Галактики. Следовательно, к известным условиям, необходимым

для возникновения, сохранения и развития жизни земного типа, следует добавить достаточную удаленность от центра Галактики, как в случае с нашей Солнечной системой, находящейся на краю Галактики (Млечного пути). Поскольку развеян миф о нашей исключительности, то исчезает синдром «сиротливости» и «одинокости», которым страдало человечество на протяжении последних столетий, и это вселяет надежду и уверенность в том, что рано или поздно нам удастся установить информационный контакт с внеземными цивилизациями и сообщить им о нашем существовании и достигнутом нами уровне развития.

Известно, что наше Солнце – маленькая звезда второго, а может быть, и третьего поколения, поэтому она имеет сложный химический состав, а не только водород и гелий, как у молодых «голубых гигантов». Это значит, что Солнечная система возникла из газопылевой туманности, изначально насыщенной сложным веществом, образовавшимся в результате взрыва водородно-гелиевых «Сверхновых» гигантов и, возможно, «старых» нейтронных звезд. Это вещество и сейчас, 5 миллиардов лет спустя, встречается в Солнечной системе в виде метеорной пыли, метеоритов, болидов, астероидов, комет и пр. Эти сложные вещества (практически вся таблица Менделеева) в небольших пропорциях есть и на Солнце, и на внешних газовых планетах (Юпитер, Сатурн, Уран, Нептун), но в основном представлены в 4-х внутренних «твердых» планетах земной группы (Меркурий, Венера, Земля, Марс).

Суммируя, можно сказать, что для зарождения и развития жизни на Земле, а также любой другой жизни земного типа необходимы следующие обязательные условия:

1. Галактика должна находиться в «поясе жизни», где показатель преломления света  $n=1$  – с полным набором всех остальных мировых констант «здесь» и «сейчас».

2. Центральное светило (звезда) должно находиться на краю галактики, вдали от ядра галактики, учитывая мощное радиоизлучение из центра галактики (сверхмассивная «черная дыра»).

3. Поблизости от звезды-претендента не должно быть молодых звезд – Сверхновых «голубых гигантов», ввиду их законо-

мерного взрыва со всеми вытекающими отсюда катастрофическими последствиями для окружающего пространства.

4. Звезда-претендент должна быть небольшой по размерам желтой звездой второго или третьего поколения с полным набором химических элементов Периодической системы Менделеева.

5. Звезда-претендент должна иметь планетную систему или хотя бы одну планету.

6. Планета-претендент должна находиться не слишком близко к центральному светилу и не очень далеко от него, – с точки зрения оптимального освещения, обогрева, облучения и т.п., по аналогии с Землей.

7. Планета-претендент должна обладать суточным вращением вокруг своей оси, во избежание перепада температур на освещенной и неосвещенной сторонах.

8. Планета-претендент должна быть твердой или жидкой (имея в виду воду).

9. На планете должны быть метеоусловия, пригодные для зарождения и развития жизни (угасшая вулканическая и тектоническая активность, плотная атмосфера с необходимым количеством кислорода, большое количество воды).

10. Наличие магнитного поля у планет следует считать благоприятным фактором для развития жизни.

Вот несколько основных, последовательно действовавших факторов очеловечивания человекообразных обезьян три (по другим данным – шесть) миллионов лет назад. Важнейшими этапами социоантропогенеза были: *прямохождение, переход к преимущественно мясной пище, изготовление орудий труда, добывание огня и овладение человеком членораздельной речью.*

Прямохождение имело для человека следующие далеко идущие последствия: 1) высвободились передние конечности, которые затем, в результате дифференциации функций между руками и ногами, стали высокоразвитыми органами орудийной деятельности человека, в то время как ноги специализировались на хождении, беге; 2) сама походка человека, благодаря особой S-образной, изогнутой форме позвоночника при прямохождении, равно как и изогнутой стопы, стала быстрой, пружинистой и лег-

кой; 3) будучи посажена на позвоночник, голова предчеловека уже не свисала вниз и поэтому не нуждалась больше в поддерживающих ее мощных шейных мускулах, вследствие чего высвободились гортань и голосовые связки от сжимавших их шейных мускулов – для более разнообразной, богатой звуковой модуляции, отсюда прямой путь к произнесению членораздельных звуков и в итоге – к нормальной человеческой речи; 4) благодаря возросшей способности свободно вращать туловище, шею и голову как в вертикальной, так и в горизонтальной плоскости, заметно расширился обзор пространства и, следовательно, кругозор предков человека, которые тем самым смогли именно с этих пор лучше разглядеть вершины гор, небо, звезды и всё вокруг и задуматься об их сущности и назначении.

Переход к преимущественно мясной пище имел тот исторический результат, что у предков человека: 1) увеличился вес тела; 2) возросла сила мускулов, что имело важное значение для гарантированной победы в единоборстве с могущественными представителями животного мира; 3) во много крат увеличился объем мозга, что имело значение не только само по себе, ибо некоторые животные, например, слоны, превосходят человека по этому признаку, а главным образом потому, что создает субстратную основу для качественного изменения, усовершенствования человеческого мозга с точки зрения его анатомии и физиологии; 4) с употреблением преимущественно мясной пищи отпала необходимость в течение всего дня добывать и пережевывать в больших количествах растительную пищу, менее богатую белками, жирами и другими необходимыми компонентами сбалансированного питания, – мясная пища, по этой причине, высвобождала в значительной мере часть времени для других занятий, например, для изготовления простейших орудий труда.

В свою очередь изготовление орудий труда: 1) повысило шансы предчеловека в борьбе за выживание с более сильными представителями животного мира, безраздельно господствовавшими в ту пору: мамонтами, саблезубыми тиграми и пр.; 2) развило, утончило и усовершенствовало органы чувств предчеловека и прежде всего – руку, как главный инструмент ору-

дидной деятельности, что косвенно повлияло и на развитие ответствующих участков коры больших полушарий головного мозга (в частности, левого полушария, ответственного за речь, абстрактно-логическое мышление); 3) сделало человека технологическим существом и тем самым подготовило условия для будущего возвышения и господства человека на планете Земля; 4) сплотило человеческое сообщество в единый трудовой коллектив, живущий по социальным законам естественного разделения труда между мужчинами и женщинами, взрослыми и детьми, а затем и технологического разделения труда по специальностям, – зародыш человеческого общества.

Использование сперва природного огня, а впоследствии и добывание его: 1) впервые поставило на службу человека вполне определенную силу природы, целую стихию, и это, наряду с изготовлением орудий труда, резко и окончательно усилило мощь человека, выделило его из животного царства, сделало не просто отдельным биологическим видом, но и социальным существом; 2) позволило человеку готовить на огне пищу, которая стала по этой причине лучше усвояемой, а это в свою очередь существенно убыстрило весь процесс социантропогенеза; 3) точно так же огонь, как источник мощи, тепла и света, увеличил активное время суток за счет ночи, то есть почти удвоил продолжительность жизни человека; 4) дало возможность человеку выстоять в суровую ледниковую эпоху, не только согревая человека, но и освещая ему пещеры, которые без огня (то есть тепла и света) попросту негодились бы, как жилище человека.

Наконец, овладение членораздельной речью имело своим следствием следующее: 1) у человека появилось абстрактное мышление на основе звукового, словесного обозначения вещей и явлений, их свойств и отношений, следовательно, и словесного моделирования мира; 2) возникла предпосылка формирования и развития научного знания на базе письменности, математического счета и отвлеченного экспериментирования, в соответствии с мнением академика И.П.Павлова, который писал: «Речь, прежде всего кинестетические раздражения, идущие в кору от речевых органов, есть вторые сигналы, сигналы сигналов. Они представ-



ляют собой отвращения и допускают обобщения, что составляет наше, специально человеческое мышление, создающее сперва общечеловеческий эмпиризм, и, наконец, и науку – орудие высшей ориентировки человека в окружающем мире» [5, С. 527]; 3) человек окончательно выделился из природы в социум, как особое человеческое сообщество; 4) возникла возможность информационного контакта (устного и письменного) между людьми, благодаря чему развился человеческий интеллект, а индивиды, семья, род и племя сплотились в единое целое на основе общего языка, как наиболее впечатляющей отличительной, видообразующей черты общественного человека.

Этот перечень – всего лишь набросок хронологии становления человека от палеолита – к мезолиту и далее – к неолиту, когда закончилась биологическая эволюция предчеловека и началась подлинная социально-историческая эволюция человека. Смысл исследования факторов очеловечивания высших человекообразных обезьян состоит в том, чтобы высветить качественные скачки в восходящем процессе развития высших приматов, и в этом списке важно всё, каждая деталь. Однако, на наш взгляд, решающую роль в биологической эволюции человека сыграло *прямохождение*, при переходе далеких предков человека от древесного образа жизни – к наземному. Вот четыре главных основания для такого утверждения:

Во-первых, прямохождение, наряду с орудийной деятельностью и членораздельной речью, стало видовым отличием человека, как *Homo sapiens*'а, – среди остальных представителей вида *Homo*, и на этом биологическая эволюция человека закончилась.

Во-вторых, тезис о том, что «труд создал человека», безусловно, остается в силе, однако при этом следует иметь в виду одно важное обстоятельство: именно прямохождение высвободило передние конечности человека, превратило их в человеческие руки – для орудийной, то есть специфически человеческой, деятельности, – так началась социальная эволюция человека, которая была бы невозможна без прямохождения.

В-третьих, прямохождение, высвободив шейные мускулы человека, сковывавшие его гортань при горизонтальном хожде-

нии и – соответственно – голосовые связи человека, создало тем самым необходимые условия и предпосылки для разнообразных звуковых модуляций, следовательно, для появления человеческой речи, «говорящего человека», *Homo sapiens*'а. Это весьма важное обстоятельство эволюции человека, невозможное без прямохождения.

В-четвертых, прямохождение радикально расширило, обогатило кругозор нарождающегося человека, который стал с тех пор смотреть не только вниз и вперед, но также вверх и вокруг, а это сделало его по-человечески любознательным и даже любопытствующим существом.

В итоге все эти этапы формирования подвида *Homo sapiens* в совокупности дали человека современного типа, который сперва стал властелином на планете Земля, а сейчас устремляется в Космос, продолжая тем самым свою экспансию в окружающий мир, что приведет в конечном счете к освоению человеком как Ближнего, так и Дальнего Космоса.

В развернутом виде это выглядит так:

1. Переход к наземному образу жизни.
2. Прямохождение.
3. Использование предметов природы для орудийной деятельности.
4. Переход преимущественно к мясной пище и увеличение объема и веса человеческого головного мозга.
5. Овладение огнем.
6. Развитие членораздельной речи.
7. Формирование коры больших полушарий головного мозга, центра речи (центра Брока) и функциональной асимметрии двух полушарий головного мозга человека.
8. Культивирование полезных растений.
9. Появление плуга и земледелия.
10. Одомашнивание животных и птиц.
11. Изготовление лука и стрел, бумерангов, лодок, крючков для ловли рыб.
12. Изобретение колеса.
13. Зарождение морали, искусства, религии.

14. Переход от матриархата к патриархату.
15. Появление первых металлических орудий труда (медь, бронза, железо).
16. Освоение новых территорий и расселение на всех континентах и широтах.
17. Социальное расслоение: разделение общества на классы и появление государства.
18. Создание и распространение письменности.
19. Введение денег.
20. Появление печатного станка.
21. Изобретение паровой машины.
22. Создание электромотора.
23. Создание двигателя внутреннего сгорания.
24. Появление самолетов.
25. Овладение атомной энергией.
26. Переход к компьютерным технологиям.
27. Расшифровка генетического кода наследственности.
28. Освоение околоземного космического пространства.
29. Объединение рас и народов в единое человечество – земную человеческую цивилизацию.
30. Космическая экспансия человечества.

Это последнее обстоятельство – космическая экспансия человечества – следует специально разъяснить, потому что для будущего человечества именно это обстоятельство будет играть решающую роль. Суть заключается в том, что без ориентации человечества на космическую экспансию и экономическую, образовательную и морально-психологическую подготовку к ней люди лишатся перспективы дальнейшего развития и как следствие – непременно наступит застой, стагнация, окостенение, внутренняя деградация. С образовательной точки зрения это означает, что в образ человека будущего необходимо уже сейчас постепенно закладывать устремленность в Дальний Космос, как некогда в прошлом людей манили далекие, неведомые, заморские края, Северный и Южный полюс, Ближний Космос и Луна. Конечно, можно надеяться, что такие черты сами собой появятся у людей, когда этого потребует от них время, но было бы, на

наш взгляд, наивно и непродуктивно полагаться только на это, ведь будущее – это не только что-то очень далекое, наоборот, завтрашний день – тоже «будущее», и так всю жизнь.

Бытует мнение, что человечество самим фактом своего существования фиксирует существование Мироздания, и этого, мол, вполне достаточно, без всякой космической экспансии. Но без такой экспансии человечество сокращает сроки своего существования и, следовательно, подтверждения существования мира, хотя мир существует сам по себе, без какого-либо и чьего-либо подтверждения. Сейчас, в начале XXI столетия, происходит осмысление космологического «антропного принципа», согласно которому мир таков, какой он есть с существующим набором свойств и характеристик (например, мировых констант) потому, что есть человек как носитель этих свойств и характеристик. Это обстоятельство дало ученым основание сформулировать «слабый» и «сильный» антропный принцип (Б.Картер, 1969). Суть «слабого» антропного принципа «заключается в том, что наше положение во Вселенной с *необходимостью* является привилегированным в том смысле, что оно должно быть совместимо с нашим существованием в качестве наблюдателя» [4, С. 372], а согласно «сильному» антропному принципу, «Вселенная (и, следовательно, фундаментальные параметры, от которых она зависит) должна быть такой, чтобы в ней на некотором этапе эволюции допускалось существование наблюдателей, то есть человека. Перефразируя Декарта: «Я мыслю, поэтому мир таков, какой он есть» [там же, С. 373]. Тогда человек становится космической характеристикой: выходит, что природа не только смотрит на себя человеческими глазами и познает себя через посредство человеческого познания, но и утверждает свое существование благодаря человеку, и это вполне отвечает духу научной философии и современного естествознания.

Вопрос о том, что такое мир, в котором мы живем, и какое место мы, люди, в нем занимаем, лишь в первом приближении может считаться главной философской проблемой, потому что, идя дальше, обнаруживаем, что это интересно лишь на феноменологическом уровне. Между тем за вопросом о том, что такое

мир, кроется еще более глубокий смысл: *почему мир есть, существует?* Потому что ниоткуда не следует ни логически, ни фактически, что мир непременно должен быть, должен существовать. Было бы более естественно, если бы вообще ничего не существовало («небытие»), в том числе и вопроса о бытии чего-то и задающего подобный вопрос человека (притом, что космический вакуум не есть *ничто*, а есть физически реальная материя). Таким образом, отвечая на вопрос, почему мир есть, мы доходим до сокровеннейшей и труднейшей для философского постижения сути бытия: откуда взялось это «нечто» (все равно – что: бог, идея, восприятие, материя) и какому закону оно подчиняется? Зато дальше все остальное достаточно просто: установив, *почему* мир действительно существует, философская мысль будет развиваться в любом направлении, порождая всевозможные ныне существующие философские течения («измы»), или, наоборот, узнав, *почему* нечто существует, получим один-единственный, реально возможный ответ на вопрос о сущности мира.

Между тем, к сожалению, ни одно философское течение не дает полноценного ответа на вопрос, почему нечто возможно, есть, существует? В этом вопросе тонут все «измы» и сводятся к одному неутешительному знаменателю – от материалистических до экзистенциалистских и откровенно религиозных. Однако научно-философское миропонимание не вправе уходить от ответа на вопрос, почему возможен мир, в котором мы живем, почему он вообще есть. Каков он – это подчиненный вопрос в сравнении с тем главным, основным, который всегда так или иначе подсознательно или сознательно присутствует в подлинном философском исследовании. Не означает ли это, что мы, люди, обречены в духе кантовского скептицизма лишь принимать *данность* мира, его бытие, как эмпирический факт («феномен»), без всяких шансов постичь его сущность («ноумен»), почему он есть.

Вопрос о том, почему есть мир, почему он существует, есть по сути дела вопрос о «бытии бытия», и в итоге в любом случае получится «регресс в бесконечность». Потому что как материальное, так и логическое основание существования чего-либо предполагает предшествование, а это предшествующее в свою

очередь должно быть, существовать («бытие»), и ситуация вновь повторится, а проблема возобновится. За неимением ничего другого можно обратиться к «*causa sui*» Спинозы: «*Natura est causa sui*» («Природа есть причина самой себя»), то есть признать *бесконечность природы и ее вечность*, в которую провалятся и все наши вопросы о том, почему есть, возможен или должен быть мир [3, С.81- 82].



### **Литература:**

1. Базалук О.А. Философия образования в свете новой космологической концепции. Киев, «Кондор», 2010.
2. Джахая Л.Г. Современные проблемы высшего образования. Тбилиси, «Универсал», 2011.
3. Джахая Л.Г. Философское миропонимание. Тбилиси, «Универсал», 2003.
4. Космология: теория и наблюдения. Москва, 1984.
5. Павлов И.П. Избранные произведения. Издат. АН СССР, 1949.

### Глава 3.


## МЕГАТРЕНДЫ ЭВОЛЮЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

*А.Д. Урсул*

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова  
г. Москва, Россия

*Т.А. Урсул*

Московский институт стали и сплавов  
Г.Москва, Россия

 *Обсуждается эволюционный подход к исследованию и прогнозированию моделей образования в перспективе глобализации и перехода к устойчивому развитию. В связи с этим предполагаются кардинальные эволюционные трансформации образовательных процессов, вектор которых направлен от современных его форм к образованию для устойчивого развития и становлению глобального образования ноосферной ориентации.*

*Ключевые слова: глобализация науки, глобальное образование, образование для устойчивого развития, опережающее образование, устойчивое развитие, футуризация, экологическое образование, эволюционная педагогика, эволюционный подход.*

### **Эволюционное видение процессов образования**

Мировое образование вступило в стадию кардинальных и динамичных трансформаций, которые напрямую связаны с эволюционными изменениями в обществе. Так, предполагается, что в настоящее время формируется постиндустриальное образование, соответствующее постиндустриальному обществу<sup>2</sup>. Вместе с тем уже несколько лет идет процесс перехода к еще более инновационной форме образования – образованию для устойчивого развития (ОУР), который связан с формированием новой общедивизицизионной стратегии, которая была принята в 1992 г. на

<sup>2</sup> См.: Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М., 2008

Конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро<sup>3</sup>. Двадцатый век принес человечеству многочисленные возможности. С одной стороны – это возможности экономического, технологического, духовного развития, а с другой – возможности прекращения существования человечества через ядерную и экологическую глобальные катастрофы. Ядерная катастрофа способна погубить человечество в историческое мгновение, в то время как экологическая катастрофа проявляется незаметно, постепенно, обрекая человечество на деградацию и медленное вымирание.

Именно это требует отказа от старой модели (формы) цивилизационного развития, которое неумолимо ведет к глобальной антропогенной катастрофе и формированию вначале в теории, а затем и на практике новой – в перспективе стратегии развития человечества, которое должно стать рационально управляемым в планетарном масштабе. Предполагается, что это станет возможным при переходе мирового сообщества к устойчивому развитию (УР), под которым понимается развитие общества, позволяющее удовлетворять потребности нынешних поколений, не нанося при этом ущерба возможностям, оставляемым в наследство будущим поколениям для удовлетворения их собственных потребностей.

Ряд результатов поиска наиболее эффективных моделей образования выносятся на суд общественности, многие проблемы дискутируются в научной печати. Ряд публикаций последних лет посвящен фундаментальным аспектам этого феномена. Вместе с тем возникает необходимость в связи с поднимаемыми научной общественностью вопросами образования более внимательно искать фундаментальные аспекты данной проблемы. В противном случае основной пафос большинства исследований будет связан с текущими, пусть даже самыми важными, но сиюминутными в исторических масштабах – проблемами образования.

В свою очередь, такие подходы могут привести к запаздыванию с осознанием первостепенной важности более общих, перспективно-стратегических ориентиров. Позиция авторов

<sup>3</sup> См.: Стратегии ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. Информационно-аналитический обзор. Минск. 2005.



связана с новыми концептуально-методологическими аспектами связи прошлого, настоящего и будущего мирового **образования**. Проблемы образования становятся более понятными, если заглянуть в будущее и выбрать с этой позиции ориентиры, позволяющие обосновывать стержневые концепции анализа и трансформаций образования, а не только той его институционально-содержательной системы, которая существует в настоящее время.

Инновационно-глобальный и даже эволюционный аспект новых требований к образованию вытекает, прежде всего, из проблемы сохранения среды обитания человечества. В свое время Н. Н. Моисеев подчеркивал, что только по-настоящему образованное и интеллигентное общество способно вступить в период своей истории, когда оно сможет реализовать режим коэволюции природы и общества<sup>4</sup>. Важно иметь в виду, что практическое решение этих проблем и переход индустриально-потребительского общества к обществу постииндустриально-информационному, а в перспективе к устойчивому развитию – это единый процесс эволюционного движения цивилизации<sup>5</sup>.

К этой экологической посылке непосредственно примыкает еще и соображение информационного плана. Человечество находится в состоянии информационной революции, вытекающей из перехода от печатных форм хранения, передачи и других форм движения информации к электронной. Информационное общество следует характеризовать не только выдвиганием на приоритетное место информационных ресурсов над веществом и энергией, но и природоохранной информационной стратегией хозяйственной деятельности. Образование, использующее новые информационные технологии, должна стать одним из базовых механизмов развертывания глобального информационного общества.

Из суммы грядущих глобальных перемен, лишь обозначенных выше, для образования вытекает ряд выводов. Речь в скла-

<sup>4</sup> Моисеев Н.Н. Современный рационализм. М., 1995. С. 338.

<sup>5</sup> См.: Урсул А.Д. Путь в ноосферу (Концепция выживания и устойчивого развития цивилизации). М., 1993; он же. Переход России к устойчивому развитию. Ноосферная стратегия. М., 1998; Ильин И.В., Урсул А.Д. Эволюционная глобалистика (концепция эволюции глобальных процессов). М., 2009.

дывающих условиях может и должна вестись о распространении образования на все социальное (и не только на социальное) пространство, в том числе и в его глобальном измерении, а не только в национально-государственной форме развития. Вызрела идея так построить образовательный процесс, чтобы он нацеливал не только на существование и развитие нынешних поколений (как это обычно рассматривается), но и пролонгировал существование *всего человеческого рода, обеспечивая его поступательное, безопасное и непрерывное развитие. В этом ракурсе образование может стать одним из главных средств спасения человечества от возможных глобальных угроз, опасностей и последующих кризисов и катастроф.*

Из такой постановки вопроса вытекают следствия, пока еще только частично освоенные в педагогических и других исследованиях проблемы образования. Образование и сейчас представляет собой один из наиболее массовых процессов в обществе, способствующей социализации индивида (и даже включению его не только социальную, но и социоприродную глобально-космическую систему), если, конечно, образование не сводить к обучению в специальных учебных заведениях, а иметь в виду то, что получило название непрерывного образования, а также естественного образования (образования жизнью). Концепция непрерывного образования как бы завершает прорыв во временных рамках индивидуального обучения, «обрекая» человека на образование (и прежде всего самообразование) в течение всей жизни.

Поиски выхода из глобального кризиса современной цивилизации, опыт выживания человечества привели к нетривиальным концепциям нашего общего будущего. Главная предпосылка формирования общества, способного двигаться к своему устойчивому будущему, к реализации разумных требований, – это приоритет рациональных решений как важнейшей характеристики всей цивилизации, которая только благодаря нравственно-гуманистическому разуму и сможет выжить. Сейчас же цивилизация, формально состоящая из *homo sapiens*, неуклонно движется к глобальной экологической (да и не только экологической) катастрофе. «Поведение» цивилизации менее разумно, чем поведение нормального среднего

человека, который, конечно же, не стремится к самоуничтожению. Превентивное обеспечение безопасности цивилизации в этом ракурсе также ложится на образование<sup>6</sup>.

Было бы наивным считать, что предлагаемый «проект» глобального перехода к УР может осуществиться автоматически. Вот почему важными представляются а) выяснение готовности социальной среды – во всех смыслах этого термина – к практическим действиям, б) управленческий аспект проблемы, особенно в ее международном и шире – глобальном плане. Жизненно важной предпосылкой решения данной проблемы на современном этапе выступает то, что переходный процесс от современного неустойчивого развития цивилизации реален лишь при осуществлении возможности целенаправленного глобального управления этим процессом, над чем сейчас работают различные международные сообщества людей. Такая стратегия невозможна, если человечество окажется неспособным договориться в лице более чем 200 государств и всех людей планеты, как лучше вести дела с тем, чтобы будущие поколения могли удовлетворять свои жизненные потребности (по крайней мере, разумные) наравне с нынешними, на что и ориентирует нас стратегия УР.

Степень готовности к сотрудничеству в этой сфере предстоит еще выявить эмпирически на национальном и международном уровнях с тем, чтобы стал ясен объем практической глобальной деятельности в устойчивом направлении. Такая постановка вопроса может показаться нереалистичной. Однако, по меньшей мере, эта проблема не нова. Об императиве перестройки мышления людей, или смены типа человеческой культуры много писал П. А. Сорокин<sup>7</sup>. Для того чтобы человечество смогло эффективно управлять действиями государств и организаций, важно сформировать иное, чем сейчас, глобальное сознание и мышление, а затем и практическое поведение людей, включая их формируемую совместную глобальную деятельность.

<sup>6</sup> См.: Урсул А.Д. Стратегия национальной безопасности России и образование для устойчивого развития // Открытое образование. 2009. №5

<sup>7</sup> См.: Сорокин П.А. Главные тенденции нашего времени. М., 1997. С. 11.

До сих пор общественное сознание отставало от социального бытия, особенно от природопреобразующей деятельности, и она, стихийно развиваясь, все стремительнее губила биосферу планеты. В будущем сознание должно в существенной своей части *опережать* бытие, направлять его по рациональной траектории выживания. Некоторые результаты дали такие действия, как ограничения на распространение оружия массового поражения и т.п. В этом один из императивов грядущей сферы разума – ноосферы от современной социосферы, где отставшее от бытия сознание с опозданием на много десятилетий констатирует факт стремительного движения мирового сообщества к экоумнициду, – экологически обусловленной моделью неустойчивого развития гибели человечества. Переход на иной путь, соответствующая переориентация институтов общества, несомненно, потребует кардинальных и притом опережающих трансформаций сознания большинства населения планеты, а также, что важно для нашей темы – науки, как деятельности по производству новых знаний, и образования – как основной деятельности по их передаче и усвоению (хотя в образовании циркулирует не только научное знание).

Формирование сознания человека, причем такого сознания, которое может содействовать выживанию цивилизации благодаря переходу к УР, оказалось под угрозой. Отстающее от бытия сознание, акцент образования на прошлом – это удел человека и всего общества в модели современного – неустойчивого развития. А другого пути перехода к УР как «через опережающее сознание» просто не существует. Необходимо сформировать сознание, опережающее бытие у «критического количества» населения планеты, без чего невозможен эффективный и своевременный переход к УР. Это возможно и необходимо сделать лишь с помощью образования и просвещения, которые повернут сознание человека и населения планеты в сторону будущего, прежде всего, в его нормативно-устойчивой форме как наиболее приемлемой стратегии выживания человечества.

Сознание (в его индивидуальной и коллективных формах) в этом случае станет в определенной своей части опережать бытие, и будет формироваться совершенно новая форма принятия эф-

фактивных и опережающих решений на этих уровнях, которую мы связываем со становлением интегрального ноосферного интеллекта. По мере становления общества с УР трансформируемая реальность также начнет участвовать в формировании опережающего глобально-интегрального сознания, поскольку оно будет ориентировано не только на прошлое и происходящее, но уже и на будущее, причем со все расширяющимся нормативным «горизонтом прогноза».

Лежащая в основании «устойчивого» образования будущая наука предстает как принципиально новый этап развития единой мировой науки, соответствующей эпохе становления сферы разума (ноосферы) через УР с отчетливо выраженным акцентом на исследовании глобального развития и осознании будущего человечества и всего мироздания. Ноосферная наука вместе с образованием составят в перспективе единый научно-образовательный процесс, формирующий общепланетарное и целостное ноосферное сознание как отдельной личности, так и всего человечества, опережающее практическую глобальную деятельность и способствующее ее оптимальному разворачиванию в коэволюции с природой Земли и космоса.

Масштабы и основные направления желаемых перемен выводят на осмысление роли науки в грядущем обществе. Наука оказалась перед необходимостью очередной глобальной революции, которая по своей значимости несравнима ни с одной из предыдущих. До сих пор выделялись четыре глобальных революции в науке: становление классического естествознания, формирование дисциплинарной организации науки, появление неклассического естествознания и, наконец, – постнеклассической науки. Их подробные характеристики уже описаны в учебных пособиях<sup>8</sup>. Но эти революционные изменения, кроме роста технического могущества, так или иначе, содействовали и углублению глобального экологического кризиса. К сожалению, можно констатировать сколь медленно в среду представителей естественных и

---

<sup>8</sup> См.: Степин В.С., Горохов В.Г., Розин М.А. Философия науки и техники. М., 1995.

технических наук проникает идея необходимости практической реализации данного круга знаний. Близится новая точка бифуркации на пути революционных изменений науки, которая либо погибнет вместе с человечеством, либо вместе с ним вступит в новую эру своего развития, выбрав новые цели и ценности своего преобразования. Речь идет о глобальной ноосферной революции в науке, которая уже начинается с ее кардинальной глобализации и ориентации на исследование и аргументацию необходимости и возможности перехода к устойчивому развитию (поскольку ноосферогенез будет происходить через УР).

Модель УР может быть реализована лишь в случае кардинальных структурных изменений в целях и структуре социальной деятельности и в плане рассматриваемой проблемы изменения роли образования в обществе. В принципе можно оттянуть сроки приближения глобальной экологической катастрофы, можно замедлить все социальное развитие и перейти на «нулевой» вариант, заменив эволюцию в прогрессивном направлении динамикой, простыми изменениями на одном уровне развития. Это, однако, повлияет лишь на сроки катастрофы, отодвинув их на будущие времена. Необходима новая качественная модель развития цивилизации, но уже не стихийного, а **глобально направляемого (управляемого) по «устойчивой» траектории развития.**

Модель УР будет реализовываться в двух приоритетных своих направлениях: научно-технологическом и научно-образовательном, – рассматриваемых как глобальные процессы, опережающие иные социальные тенденции, создающие базу для трансформаций всей жизнедеятельности людей. Научно-образовательный процесс должен будет разворачиваться в настолько ускоренном темпе и с такими качественными изменениями, что его можно будет считать своеобразной революцией, «повесткой дня» для образования в XXI веке<sup>9</sup>. Образование, впитывая научные и другие знания УР-ориентированных таким образом гуманитарно-духовных сфер социальной деятельности, постепенно преобразуется из консервативно-отстающего про-

<sup>9</sup> См.: Урсул А. Д. Образовательная революция в перспективе устойчивого будущего // Знание. Понимание. Умение. 2009. №№ 1, 2, 3.

цесса *в опережающий эволюционный процесс*, ибо только такой процесс и сможет обеспечить сохранение природы и выживание всего человеческого рода. Умея эффективно предвидеть и прогнозировать, можно будет реализовать комплекс превентивных, упреждающих действий, направленных на гарантированное выживание и устойчивое развитие цивилизации. Будущее образование, способствуя переходу к УР, постепенно будет становиться опережающим процессом, наряду с принявшей глобальные масштабы наукой ноосферной ориентации, в которой также сместится акцент с прошлого на настоящее и будущее. Это и явится фундаментом не только возрождения духовности в результате интеграции в решении глобальных проблем цивилизации с другими формами культуры, но и опережения коллективным сознанием человечества (в перспективе – ноосферным интеллектом) его социального и социоприродного бытия. Только в этом случае опасное, чреватое катастрофами бытие эры неустойчивого развития уступит место направляемому опережающим системно-интегральным интеллектом цивилизации устойчивому будущему. Отметим, что электронные (цифровые) способы хранения, преобразования и передачи знаний создают предпосылки для ускоренного решения данной глобальной образовательной проблемы и становления новой парадигмы образования.

В последние десятилетия мировое образование, как отмечают исследователи в этой области, пока не в состоянии удовлетворить все возрастающий спрос на объем и качество образования. Налицо возможность разрыва между социальными потребностями в образовании и возможностями их удовлетворения. Образование пока в глобальном масштабе по мере своей «массовизации» имеет тенденцию становиться все более отстающее-консервативным социальным механизмом, не способным эффективно содействовать решению глобальных и других проблем человечества (а скорее, даже их обостряет). В результате возникло противоречие между ставшим уже естественным правом человека на образование и традиционной системой образования, не удовлетворяющей в необходимой степени соответствующие потребности общества.

Возникает вопрос о методологии и практике формирования новых моделей и парадигм образования, в которых могли бы быть разрешены возникающие эволюционные противоречия между обществом и образованием и обозначился бы выход из глобального антропогенного кризиса. Стало понятным, что образование должно претерпеть кардинальные трансформации и уже в XXI веке будет ориентироваться не на прошлое (консерватизм), а на будущее (футуризм). Образование для УР как инновационный процесс должно будет не только модернизироваться, но и футуризироваться, в определенных аспектах становиться опережающим образованием, не только не отстающим от современной жизни, но и эффективно прокладывающим путь в глобальное устойчивое будущее. В результате станет формироваться принципиально новая парадигма мирового образовательного процесса – инновационно-опережающее образование<sup>10</sup>. Появление инновационно-опережающих процессов в глобализирующемся образовании приведет к существенной его футуризации и становлению опережающего образования. Опережающее образование будет не только быстрее развиваться относительно практической деятельности, но и акцентировать внимание на будущем в самом содержании образования, исходить из принципа темпоральной целостности как системной взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего. В этом смысле в ходе эволюции мирового образования произойдет сдвиг акцентов от модернизации и регионализации образования к его глобализации и футуризации, а также становление глобального ноосферного образования через образование для УР.

Конкретизация аспектов этой проблемы осуществляется в настоящее время через интенсивный поиск новых парадигм и моделей образования, которые соответствовали бы целям будущей цивилизации – человечеству XXI века (а, может быть, и всего третьего тысячелетия). В 1993 г. ЮНЕСКО создала специальную «Международную комиссию по образованию для XXI века», которая изложила свои достаточно общие соображения по пово-

---

<sup>10</sup> См.: Урсул А. Д. От модернизации к футуризации образования: инновационно-опережающие процессы в интересах устойчивого развития // Безопасность Евразии. 2008. №3.



ду ряда идей – ориентиров новой модели образования, выявила ряд противоречий создания и реализации этой модели, исходя из того, что главная цель ориентации модели образования следующего столетия – это выживание всего человечества<sup>11</sup>. Однако она в то время не предложила конкретной модели образования, которая хотя бы в своей концептуальной форме могла реализовать эту цель. Выживание – это цель, которую поставило себе человечество и которую можно реализовать лишь в случае решения всего комплекса глобальных проблем, угрожающих омницидом. Образование тоже представляет собой одну из глобальных проблем цивилизации, и его кризис уже был достаточно подробно описан бывшим директором Международного института планирования образования Ф. Х. Кумбсом<sup>12</sup>, а затем подтвержден и другими исследованиями. Стало понятным, что выход из этого кризиса связан с созданием новых парадигм и моделей цивилизации, которая сможет выжить, а одним из важнейших механизмов выживания может оказаться ныне формируемая модель образования для устойчивого развития (ОУР).

В дальнейшем эксперты Экономической комиссии ООН (UNECE) разработали проект Стратегии образования в интересах УР для региона государств Европы, Центральной Азии и Северной Америки, которые объединяют 55 стран с различными уровнями экономического развития<sup>13</sup>. В 2005 г. (который был объявлен Генеральной ассамблеей ООН десятилетием образования для УР) в Вильнюсе совещанием высокого уровня представителей министерств охраны окружающей среды и образования

<sup>11</sup> См.: International Commission on education for the twenty first century. Report of the Commission. Preliminary synthesis. UNESCO. Paris. October. 1995; Образование: сокрытое сокровище. Париж. ЮНЕСКО. 1998.

<sup>12</sup> См.: Coombs PH. The World education crisis. A systems analysis. Paris. 1968; Coombs P.H. The World crisis in education: the view from the eighties. New York. 1985.

<sup>13</sup> См.: Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. М.: Информационный центр ООН, 2005; На пути к образованию для устойчивого развития в России / Под ред. Н. С. Касимова и С.М. Малхазовой. М., 2006; Образование в интересах устойчивого развития: информационно-аналитический обзор. Минск, 2007.

была принята «Стратегия Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития». Стратегия явилась первым официальным документом большого регионального масштаба (включающим более 25% стран мирового сообщества) и заделом для создания новой глобальной модели образования, способной в ближайшей исторической перспективе обеспечить выживание цивилизации.

Если учесть, что в Индии в январе 2005 г. состоялся под эгидой ООН общемировой форум по ОУР, а Германии – Всемирная конференция ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития в 2009г., то можно считать, что мировое сообщества уже начало реагировать на объявление декады 2005–2014 гг. переходным десятилетием для начала формирования нашего общего устойчивого будущего. Причем становится очевидным, что ОУР оказывается не только предпосылкой достижения устойчивого развития, но и, наряду с наукой, приоритетным его средством, т.е. можно сказать, что фактический переход к УР начинается со становления образования и просвещения в интересах устойчивого развития.

В Стратегии отмечается, что она должна опираться на достижения образования в различных странах, на научный потенциал и активное участие гражданского общества, но вместе с тем необходимо решать новые задачи с целью эффективного осуществления принципов ОУР, учитывая его междисциплинарный и межведомственный характер и создание адекватной материально-технической и институциональной поддержки. Целью Стратегии является поощрение государств, к правительствам которых она адресована (членов ЕЭК ООН), к включению в свои системы формального образования в рамках всех соответствующих учебных дисциплин, а также в неформальное образование и просвещение. Это будет содействовать освоению знаний и специальных навыков в области УР, повысит их компетентность, расширит из возможности вести здоровый и плодотворный образ жизни в гармонии с природой, проявлять заботу о социальных ценностях, равноправии полов и культурном многообразии.

Система образования должна сменить парадигму построения и функционирования в плане неуклонного движения к *опережающему образованию* (ОО). Совершенно ясно, что идущая на смену постнеклассической, наука, меняя свою ориентацию с техногенно-экономической на гуманистическую и экологическую, должна опережать природопреобразующую деятельность людей. И в этой связи опирающаяся на футуризирующуюся науку ОО имеет существенное значение как еще один, может быть, даже самый важный механизм формирования образовательной парадигмы XXI века. Иначе крайне затруднительным представляется перспектива соединения данной проблемы с экологизированным и более безопасным научно-техническим прогрессом, революцией в информатизации и культуре трансляции человеческих знаний. И не просто прогнозировать, но предвидеть и выдавать (даже в условиях риска и неопределенности грядущего) упреждающие – «разрешающие» и «ограничивающие» рекомендации.

В этом процессе «футуризации» науки, в смещении акцентов ее саморазвития с изучения прошлого на познание настоящего и осознание будущего видится новая приоритетная роль научного и иного адекватного знания. Находясь на ведущей позиции в движении к этим целям, «опережающая» наука дает возможность становления качественно нового – ОО. Без формирования новой модели образовательной системы в принципе не сможет сформироваться ни общество с устойчивым развитием, ни следующая за ним сфера разума, ни необходимое для этого глобально-коллективное ноосферно-опережающее сознание. Столь тесная взаимосвязь моделей образования и цивилизации вряд ли оказывается неожиданной, как, впрочем, и то, что нынешняя цивилизация и ее образование – это также некое целое и его часть. Ведь образование – один из институтов и процессов общества. Кризис цивилизации не может не быть кризисом ее институтов. Традиционное образование, будучи самой широкой социальной системой, является вместе с тем и одной из самых консервативных систем. Уже не одно десятилетие образование в своем глобальном измерении не удовлетворяет потребностям социальной жизни, продолжая транслировать в будущее ценности потребительско-

го общества, не обращая должного внимания на приближение глобальной антропоэкологической катастрофы.

Новая научно-образовательная парадигма совместно с процессами и системами духовно-культурной сферы, способствующими переходу на путь УР, станет не только базой информационного общества как *«самообучающегося общества»*, но и *общества знания с УР*. Разумеется, в модели ОО найдется место и для прошлого и настоящего; образование должно носить непрерывно-темпоральный характер, предусматривая переподготовку взрослых и иные новые формы обучения. ОО выглядит как некий идеал, к которому может устремиться образовательный процесс, смещая свои акценты развития от прошлого к настоящему и будущему. Степень познания и предвидения будущего в глобальном образовательном процессе может служить критерием реализации модели ОО, как нового эффективного механизма цивилизационного выживания. Модель ОО оказывается созвучной идеям становления ноосферы, поскольку имеется в виду не отставание сознания от бытия, а образования – от жизни, а их опережение и на этой основе – целенаправленное рациональное конструирование желаемого будущего<sup>14</sup>.

Будущее в принципе неопределенно и альтернативно. Однако можно существенно уменьшить неопределенность грядущего, когда из различных альтернатив и прогнозов удастся вычленить множество наиболее желаемых и одновременно реальных тенденций, простирающихся в будущее, которое поддается рациональному управляемому воздействию. Такие тенденции, или черты будущего, могут превратиться в нормативное видение развития общества или отдельной сферы его деятельности, например, образования и даже быть признанными и мировым сообществом в качестве одной из моделей развития будущей цивилизации. Именно так случилось с концепцией устойчивого развития, призванной стать пока виртуальной моделью желаемого общецивилизационного развития, которой в ближайшей исторической перспективе должно следовать каждое государство планеты и

<sup>14</sup> См.: Урсул А.Д. Модель опережающего образования // Глобальный кризис западной цивилизации и Россия. 2-ое доп. изд. М., 2009.

все сообщество землян. С этой точки зрения модели образования следующего столетия как «предвидящего» образования должны ориентироваться на стратегию такого развития. Кардинально изменяясь, образование XXI века превратится в образование грядущего глобального общества с устойчивым развитием, постепенно создающего сферу разума.

Не следует считать, что эта модель образования окажется какой-то окончательной и дальше не будет никаких революционных изменений. Исследование перспектив мирового образования приводит к выводу о том, что в образовании будет происходить смена парадигм и трансформации, которые тесно сопряжены с революционными и эволюционными изменениями всего цивилизационного процесса и взаимодействия общества и природы. На будущие формы и модели образования будет влиять эволюция цивилизации, а образование должно опережающими темпами способствовать тем формам социального и социоприродного развития, которые в наибольшей степени будут реализовывать наиболее эффективную стратегию выживания человечества и сохранения биосферы. Это будет не какая-то одна – «конечная» модель образования XXI века (например, модель образования для устойчивого развития), а эволюционный (революционный) ряд парадигм, моделей и стратегий образовательных процессов и систем, способствующих становлению новой цивилизации, обеспечивающей коэволюционное взаимодействие общества с сохраняющейся биосферой.

Современное образование будет постепенно трансформироваться в образование для такого принятого мировым сообществом глобального процесса как УР, затем эволюционирует в ноосферное образование в процессе последующего становления сферы разума через УР. Это, по меньшей мере, следующие два этапа наиболее крупных и предвидимых глобально-эволюционных трансформаций мирового образования в рассматриваемом здесь ракурсе.

В соответствии со сказанным выше, вся система образования (как, впрочем, и науки) в процессе «устойчивой футуризации» обретает две новых глобальных функции. Эти функции (их

можно именовать УР – функциями) следует отражать в современных трансформациях образовательных институтов и организаций, отслеживая, измеряя реальность происходящих перемен. Во-первых, это функция, которую условно назовем антропоцентрической, либо даже **неогуманистической**, или учитывая ее направленность на созидание ноосферы – ноогуманистической. Суть ее сводится к долговременной ориентации образовательного процесса на выживание и непрекращающееся поступательное УР всего человечества. И в этом плане образование XXI века должен будет транслировать грядущим поколениям не только достижения (знания, навыки, опыт и т.п.), уже накопленные в прошлом, но и ориентировать на созидание желаемого нашего общего будущего (будущего, которого мы хотим<sup>15</sup>), без чего выживание в принципе невозможно. Отличие неогуманизма от ренессансного и иных вариантов гуманизма заключается не только в его футуристической ориентации и пролонгации, но и в совершенно новых акцентах развития человека и человечества и выбора оптимальных путей решения глобальных проблем и оптимизации глобальных процессов.

Правам и свободам человека сама природа установила некую предельную черту по целому ряду параметров, как бы требуя отказа от пусть цивилизационного, но все же примитивного антропоцентризма, видящего человека венцом и высшей целью творения. Именно природа заявила о себе, как бы отстаивая свои «блага» и «интересы», с которыми не считался человек, исповедующий ценности якобы гуманной западной цивилизации. В принципе человечество не может полностью избавиться от антропоцентризма, следуя, например, биоцентристскому мировоззрению, полностью растворить себя в природе, но оно способно ее гораздо меньше разрушать и тем самым создать естественную базу для своего собственного выживания на пути коэволюции общества и природы.

Вторая функция образования, которую назовем биосфероцентрической (или **экологической**), тесно связана с первой – нео-

<sup>15</sup> См.: Итоговый документ Конференции ООН по устойчивому развитию «Будущее, которого мы хотим» // URL: <http://www.un.org/ru/sustainablefuture>

гуманистической. Если в первой – акцент на выживании человечества, забота о будущих его поколениях, то экологическая (биосфероцентрическая) функция науки и образования акцентирует внимание на сохранении биосферы, природы вообще (Земли и Космоса), обеспечении благоприятных экологических условий и достатка вещественно-энергетических ресурсов. Однако в будущем эта функция может стать не только биосфероцентрической и глобальной, но и космической и даже – космологической по мере освоения Вселенной.

Эта функциональная составляющая образования – всеобщего, непрерывного и опережающего станет приоритетным механизмом решения экологических и других глобальных проблем на пути перехода к УР. Это утверждение противопоставляется наиболее распространенной сейчас точке зрения, отдающей предпочтение в выходе из кризиса окружающей среды технико-технологическим мероприятиям<sup>16</sup>. Последние, безусловно, необходимы, но как следствие и дополнение научно-образовательного процесса в его новой ориентации и ряда других – социальных по своему существу решений и действий.

В своей совокупности и формирующейся целостности УР-функции опережающего образовательного процесса должны привести к трансформациям традиционных функций образования, выводя его на новый качественный уровень. Ответ на вопрос – «возможно ли выживание человечества?» – в нашей постановке зависит от того, сможет ли наука вместе с образованием стать ключом к нашему общему будущему. И чем полнее приблизится реальная траектория движения в подготовке специалистов-профессионалов, способных содействовать движению в данном направлении, к обрисованному идеалу развития, тем выше вероятность выживания цивилизации.

Принятая в 1992 г. на Конференции ООН по окружающей среде и развитию новая для мирового сообщества модель устойчивого развития во многом воплощала идеи уже высказанные представителями отечественной научной мысли К.Э. Циолков-

---

<sup>16</sup> См.: Лосев К.С. Мифы и заблуждения в экологии. М., 2010.

ским и В.И. Вернадским. Пожалуй, идея о бессмертии человечества, т.е. его непрерывного развития в космическом варианте, была впервые изложена основоположником теоретической космонавтики К.Э. Циолковским. А идея В.И. Вернадского о необходимости созидания ноосферы – сферы разума, причем в глобальном ракурсе, стала по сути дела мировоззренческим фундаментом и своего рода конечной целью стратегии перехода мирового сообщества на новую модель развития.

Новые модели образования XXI века следует с последовательностью и настойчивостью выстраивать в связи с анализом проблем *опережающего образования*. Уже сегодня (если не вчера) необходимо закладывать их в концептуальные подходы к проблематике образования. Позиция наук об обществе призвана дать толчок нацеленному движению к преодолению разрушительных последствий исторически изживающих себя потребительства, наращивания любой ценой прикладных результатов технического прогресса и т.п. На взгляд авторов, такого рода наука и образование могут стать главной движущей силой революции, равной по значению революциям сельскохозяйственной и индустриальной. Это, прежде всего, научно-образовательная революция, главная сфера развертывания которой – сознание и поведение людей, связанные с проблематикой генерации знаний, образования, форм передачи и освоения знаний и т.д.

### **Экологическое образование в ракурсе устойчивого развития**

Первая работа (по крайней мере, в России), анализирующая связь экологического образования и перспектив устойчивого развития (УР), опубликованная в России более 15 лет тому назад<sup>17</sup>, в существенной степени предвосхитила основные идеи принятой в 2005 г. в Вильнюсе совещанием высокого уровня представителей министерств охраны окружающей среды и образования «Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития». Эта региональная стратегия,

---

<sup>17</sup> См.: Экологическое образование и устойчивое развитие / Под ред. А.Д.Урсула. М.: Луч, 1996.



к которой присоединилась и Россия, является существенным вкладом в подготовленный ЮНЕСКО план реализации проекта Десятилетия образования ООН в интересах УР и выполнения решений ВСУР в Йоханнесбурге.

Причем становится очевидным, что образование для устойчивого развития (ОУР) оказывается не только предпосылкой достижения устойчивого развития, но и приоритетным его средством, т.е. можно сказать, что переход к новому курсу развития цивилизации начинается со становления образования в интересах устойчивого развития, принимающего глобальные масштабы. Следует согласиться с мнением, что ОУР представляет собой заказ дальновидных политиков, ориентирующихся в мегатрендах развития мирового сообщества<sup>18</sup>.

Для большинства исследователей ОУР совершенно очевидно, что основой нового типа образования является экологическое образование<sup>19</sup>. В ходе исследований стало понятным, что экологическое образование в модели неустойчивого развития (т.е. то, что оно представляет собой в настоящее время) и то, чем должно стать в модели устойчивого развития – это разные виды образования в содержательно-качественном плане.

Несмотря на то, что экологическое образование является в определенном смысле инвариантом современного образования и его будущей системы (модели), адекватной УР, в этой последней оно приобретает некоторые черты, которые обусловлены этим новым типом цивилизационного развития. Некоторые содержа-

---

<sup>18</sup> См.: Марфенин Н.Н. О научных основах образования для устойчивого развития // О необходимых чертах цивилизации будущего / Под ред. А.Т.Никитина, С.А.Степанова. М.: МНЭПУ, 2008. С. 298.

<sup>19</sup> См.: Урсул А.Д., Демидов Ф.Д. Образование для устойчивого развития: научные основы. М.: РАГС, 2004; Образование для устойчивого развития / Под ред. Н.С. Касимова. М.–Смоленск: Универсум, 2004; На пути к образованию для устойчивого развития в России / Под ред. Н.С. Касимова и С.М. Малхазовой. М.: МГУ, 2006; Степанов С.А. Глобализация, устойчивое развитие, образование. Концептуальные основы экологического образования в высшей школе для устойчивого развития. М.: МНЭПУ, 2009; он же: Основные методологические и содержательные аспекты экологического образования для устойчивого развития в высшем учебном заведении. М., 2010.

тельные особенности этого нового типа образования, представляющиеся наиболее существенными, можно сформулировать уже сейчас, исходя из целей и принципов УР.

Во-первых, если экологическое образование в интересах УР, будет ориентироваться на цели и принципы УР, то есть на спасение человечества и планеты (биосферы), то в нем должна циркулировать образовательная информация, которая формирует будущую культуру УР, т.е. далеко не все, что существует в наше время. О том, что культура эволюционирует и будет далее эволюционировать, спорить уже не приходится, хотя еще в прошлом веке Л.Уайту приходилось защищать эволюционный подход к культуре. Однако важно не столько прошлое культурогенеза, сколько его будущее, ориентированное на переход к УР<sup>20</sup>. Представляется, что этот переход будет сопряжен с формированием нового типа мировой культуры, которую уместно именовать культурой устойчивого развития<sup>21</sup>, в ходе ноосферогенеза постепенно эволюционирующей в ноосферную культуру.

Совершенно очевидно, выход из глобальных кризисов и особенно социально-экологического, возможен только на основе формирования принципиально новой – «устойчивой культуры», связанной с новым способом взаимоотношений человека и природы, исключающих возможность ширококомасштабного разрушения природной среды. Этот будущий тип культуры также должен быть связан с культурой безопасности, причем не только экологической безопасности.

Во-вторых, экологическое образование в модели неустойчивого развития представляется чуждым этой модели, оно выглядит своего рода виртуальным «имплантантом из будущего». Когда вся современная модель функционирования и развития общества имеет экономоцентрический характер, демонстрируя во всех

---

<sup>20</sup> См.: Колин К.К., Урсул А.Д. Информационная культурология. Предмет и задачи нового научного направления. Саарбрюккен (ФРГ): Lambert academic publishing, 2011.

<sup>21</sup> См.: Урсул А.Д. Культура, образование, безопасность в новой парадигме развития // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М., 2003.

сферах потребительскую ориентацию, она не приемлет широкое введение экологических императивов, отторгая все, что связано с ограничением получения прибыли и выгоды. Все другие составляющие системы образования модели неустойчивого развития согласно принципам модели реагируют, начинают «давить» на свою и вместе с тем «чужеродную» составляющую в виде экологического образования. Это противоречие между интересами настоящего и потребностями будущего не может без трудностей и проблем разрешиться в пользу этого последнего (противоречие между современными «экономическими» поколениями и будущими в гипотетическом обществе с УР).

Выход из этой противоречивой ситуации видится в том, чтобы все другие составляющие системы образования – т.е. его экономическая, социально-гуманитарная, технико-технологическая и все остальные также «работали» на переход к устойчивому будущему. Развитие одного экологического образования даже при условии вложения все больших сил и средств, не сможет вывести систему образования на новый уровень, соответствующий целям и принципам УР, тем более, в его ноосферной ориентации. УР представляет собой систему экономических, экологических, социально-культурных, политических, демографических и других аспектов человеческой деятельности, ориентированных на цели выживания цивилизации, что должно найти свое выражение в инновационно-опережающем «устойчивом» образовании.

К сожалению ОУР пока опирается на весьма упрощенную и одностороннюю концепцию УР, которая не является достаточно адекватной, поскольку выделяется в основном экологический аспект и его связь с экономикой и социальной сферой. Безусловно, это делать необходимо, но этого мало, важно расширить предметное поле исследования проблемы устойчивости, сделать концепцию УР более целостной.

Экологический акцент в этой концепции явился правильным шагом, ориентированным на длительную, стратегическую перспективу. Устойчивое развитие в этом понимании предполагает выживание цивилизации и даже повышение качества жизни всего населения планеты без роста масштабов использования при-

родных ресурсов и без деградации окружающей среды до таких пределов, что это не привело к превышению несущей емкости Земли как экологической системы. Несмотря на то, что переход к устойчивому развитию может потребовать принятия разных мер в каждом из государств, сейчас усилия по формированию устойчивого будущего предполагают комплексный подход к деятельности в трех ключевых областях – экономике, социальной сфере и экологии. Формулирование новой стратегии развития означает постепенное соединение в единую самоорганизующую систему экономической, экологической и социальной сфер деятельности. В этом смысле УР должно характеризоваться (как минимум) экономической эффективностью, биосферосовместимостью и социальной справедливостью при общем снижении антропогенного пресса на биосферу.

Но оказалось, что этого недостаточно и устойчивой перспективы можно и не достигнуть, если не учитывать краткосрочные вызовы и угрозы УР со стороны современной рыночной экономики. И не только экономики, экологии и социальной сферы, но и политики, да и ряда других существенных сторон реальной жизнедеятельности человечества. В этом сказалось противоречие между провозглашенной новой формой развития цивилизации и нынешней формой неустойчивого развития. Новая модель развития цивилизации оказалась, с одной стороны, более перспективной, поскольку именно с ее помощью цивилизация сможет выжить. Но, с другой стороны, созданная пока на теоретическом уровне, эта модель оказывается менее системной и не учитывает еще многие составляющие в плане развития и безопасности, которые характеризуют современную модель развития, часто именуемую моделью неустойчивого развития. Именно эти составляющие «тянут назад» движение в правильном, но недостаточно системном, весьма урезанном направлении. Устойчивому будущему противостоят угрозы со стороны пока не включенных областей деятельности (они-то продолжают развиваться в рамках модели НУР) и они существенно тормозят прогресс на пути к УР экологической ориентации.

Вывод достаточно очевиден: надо существенно расширять видение нашего общего устойчивого будущего, согласуя между со-

бой как долгосрочные, так и краткосрочные цели, задачи и принципы развития. На это обращал внимание в своих лекциях недавно побывавший в России Д.Медоуз. Надо существенно облегчить достижение долгосрочных целей, минимизируя современные угрозы УР, делая этот желаемый тип развития более системным и безопасным. Иначе через 10 лет, после очередного кризисного этапа в экономике или иной сфере деятельности человека в модели НУР представители руководства стран и гражданского общества опять на очередном форуме ООН по УР придут к еще более неутешительным результатам. Нужно находить такое оптимальное соотношение между моделью неустойчивого развития, по которой человечество движется не в нужном направлении и моделью будущего развития, которое сможет обеспечить выживание цивилизации, снижая кризисные составляющие своего развития. Тогда угрозы реализации УР существенно уменьшатся.

В-третьих, экологическое образование в модели неустойчивого развития (как, впрочем, и все остальные виды и формы образования) существенно отстает и от реальной жизни и от переднего края научных исследований. Разумеется, далеко не все экологическое образование может быть охарактеризовано как «отстающее», в нем есть и «опережающие» черты. Но, находясь в системе «неустойчивого» образования, экологическое образование в должной степени в настоящее время не может стать таким «опережающим образованием», которое адекватно соответствовало бы значимости решения экологических проблем и переходу к УР.

Между тем опережающие черты экологического и других видов образования, как не раз подчеркивалось, следуют из того, что экологические (особенно глобальные) проблемы и их негативно-катастрофические последствия можно только предотвратить, т.е. решение их имеет принципиально упреждающий характер. Ведь ликвидировать последствия планетарной социально-экологической либо иной планетарной катастрофы просто будет некому, единственный способ ее не допустить – это опережающими решениями и действиями ее предотвратить в глобальном масштабе. Если в модели неустойчивого развития самый распространенный способ реагирования на чрезвычайные ситуации,

кризисы и катастрофы – это ликвидация их последствий (когда они носят локальный характер), то в новой цивилизационной модели приоритетно-доминирующим способом должно быть их предотвращение (что, кстати, на порядок дешевле в экономическом плане). А это требует формирования в определенной степени «опережающей культуры», что возможно далеко не во всех культурных сферах (ведь некоторые из них в принципе ориентированы на прошлое).

В-четвертых, экологическое образование, как, впрочем, и вся природоохранная деятельность во всем мире, акцентировало свое внимание после Стокгольмской конференции по окружающей среде под эгидой ООН в основном на локальных экологических проблемах. Улучшение экологической ситуации в отдельно взятой экосистеме, скажем, в конкретном бассейне или городе имеет важное значение, но подобный подход характерен именно для решения проблем окружающей среды в модели неустойчивого развития. Увлечшись решением локальных экологических проблем, мировое сообщество спустя два – и тем более три – десятилетия после Стокгольма обнаружило, что глобальная экологическая ситуация не только не улучшилась, но и существенно ухудшилась. И это несмотря на то, что на локальные экологические мероприятия во всем мире были потрачены колоссальные средства, превышающие, возможно, уже несколько трлн долл. США только за три десятилетия. Эта сумма все возрастает, а глобальная экологическая ситуация и перспектива значительно ухудшается, поскольку акцент на локальный экологической деятельности продолжается, – и все это характерно именно для модели неустойчивого развития<sup>22</sup>.

И хотя еще Римский Клуб в свое время призвал думать глобально, а действовать локально, но этот призыв был понят в основном в смысле проведения локальных мероприятий. Никто и не думал, проводя локальные мероприятия, чтобы одновременно улучшать и глобальную экологическую ситуацию. Сейчас, имея в виду перспективы устойчивого будущего, необходимо уже и

<sup>22</sup> См.: GEO-5. Глобальная экологическая перспектива. Резюме для политиков. ЮНЕП. Найроби, 2012.

мыслить, и действовать глобально и локально, не разрывая их взаимосвязь на мыслительную и практическую составляющие. Ухудшение экологической ситуации в планетарном масштабе в результате большинства локальных экологических мероприятий произошло потому, что в результате их проведения антропогенное давление на биосферу не уменьшилось, а увеличилось (ведь для их проведения берутся ресурсы и ухудшается среда в других местах планеты). Для очистки, скажем, какого-либо бассейна или реки необходимо затратить энергию и другие ресурсы, взятые в других местах, из других экосистем, что приводит к их нарушению и загрязнению. Все они суммируются на биосферно-глобальном уровне и в результате локальные мероприятия выглядят как «заметание мусора под кровать», приближая планетарную экокатастрофу. Причем деградирующих территорий в силу синергетических соображений оказывается больше и это отражается на планетарном уровне, все больше ускоряя и обостряя социально-экологический кризис и приближая глобальную экокатастрофу.

Вот почему важно при проведении любых экологических мероприятий следить за тем, чтобы глобальная экологическая ситуация не ухудшилась, а еще лучше, если антропогенный пресс на биосферу уменьшался бы за счет всего комплекса природоохранных мероприятий, ориентированных на реализацию целей УР. Переход к этому типу развития имеет принципиально планетарный характер в силу целостности и сильных экологических взаимосвязей компонентов биосферы, а также глобализации социальной деятельности. Глобальная безопасность в экологическом либо ином другом смысле приоритетнее, чем безопасность любой части биосферы. И понятно почему: случись глобальная экологическая катастрофа все локальные улучшения экосистем будут сведены на нет, будет разрушена национальная безопасность (включающая и экологическую) любого государства, а о безопасности личности, общества и любых иных социумов и говорить не придется. Пострадают и естественные экосистемы – биогеоценозы и прежде всего биота, особенно в ее высших формах.

Все отмеченные выше приоритеты должны будут в полной мере учитываться в экологическом образовании, которое станет органической составной частью ОУР. Можно было бы привести и другие аргументы, которые свидетельствуют о том, что экологическое образование до появления стратегии УР и после ее появления – это качественно разные формы образования. Важно это осознать и направить вектор дальнейшего развития экологического образования в направлении перехода мирового сообщества к УР, конечная цель которого – становление самого безопасного и высоко интеллектуального общества – ноосферы.

ОУР в существенной степени включит в себя экологическую составляющую как в форме экологизации образования, так и профессионального экологического образования. И приверженцы этой точки зрения рассматривают процесс становления этого типа образования как переход от экологического образования к ОУР, как это представляется в упомянутой Стратегии Европейской Экономической комиссии ООН.

Принимая экологическую трактовку ОУР в качестве базовой, вместе с тем важно отметить тенденцию расширения понимания этого типа образования за счет других системных составляющих УР. Уже стало понятным, что этот будущий тип развития будет состоять как минимум из нескольких своих составляющих: социальное устойчивое развитие, экономическое устойчивое развитие, демографическое устойчивое развитие и экологически устойчивое развитие и т.д. Все эти и другие составляющие единого устойчивого социоприродного развития становятся именно устойчивыми типами развития, если на них накладываются определенные ограничения и все они увязываются в единую систему, которая отличается от одномерно-экономическоцентрического неустойчивого развития, характеризуемого в основном экономической эффективностью.

Наряду с таким, назовем его «системно-концептуальным» пониманием этого типа развития, в последнее время стало формироваться представление как в той или иной степени о более безопасном развитии, чем современное не только в экологическом отношении. В самом деле, выявление связи УР с проблемой



экологической безопасности, как оказалось, свелось к определению тех ограничений и, соответственно, новых норм, которые выражают предельно допустимую (несущую) емкость экосистем и биосферы в целом. УР оказывается таким нормативным типом развития, которое происходит в пределах несущей емкости экосистем, т.е. нормативность здесь имеет естественно-природный характер. Впрочем, подобное понимание выражает в основном его экологический аспект и позиционируется как эколого-безопасное развитие со следующими из этого нормами, принципами и стандартами.

Однако, если рассматривать не только экологически безопасное, но и другие формы и виды безопасного развития, то можно определить определенные границы (пределы) и нормы безопасного в том или ином отношении развития. Это касается экономически безопасного развития, социального, информационного, политического, технического и всех других форм и видов развития и соответствующих им форм обеспечения безопасности. Развитие любой системы в целом оказывается устойчивым, если оно происходит в рамках соответствующего «нормативного коридора безопасности», т.е. той или иной «несущей емкости» антропогенной деятельности.

В этом смысле экологическая безопасность не отличается от других видов безопасности, но важно то, что понятие УР впервые было сформулировано лишь в связи с экологией. И до осознания связи понятий «развитие и окружающая среда» изучались и другие виды безопасности наряду с экологической, но концепция УР была создана только на пути экологического осмысления развития и, как стало очевидным, прежде всего экологически безопасного развития. Лишь позже стало понятным, что наряду с экологической безопасностью важно включить и другие характеристики реального процесса развития – т.е. экономическое его измерение, политическое, социальное, демографическое, информационное и т.д. Правда, при таком системном синтезе не очень понятно, почему мы должны включать лишь те характеристики, которые связаны с соответствующим видом безопасности – экологической, демографической, социальной и т.д. Это был мало

объяснимый «просчет» концептуально теоретического осознания проблем УР и важно его скорректировать в новой, более системной концепции этого типа развития в его более широком «безопасном» понимании.

В принципе концепция УР могла появиться и не в «эколого-центрической» форме, если бы было осознано, что в принципе необходимо менять курс развития всего мирового сообщества в силу иных обстоятельств. И хотя исторически это впервые получилось благодаря экологии, все же нельзя новый тип развития связывать только с реализацией стратегических экологических императивов и приоритетов. УР – это все-таки безопасно-инновационный тип развития во всех отношениях, который реализуется в достаточно узком эволюционном коридоре (в рамках несущей емкости экосистем). Поэтому на определенном уровне «нормативного» осознания сути этого типа развития важно констатировать, что оно характеризуется глобальностью, системностью, непрерывностью, безопасностью и принятием опережающих решений. Модель ОУР, конечно, все больше будет включать в себя проблемы безопасности<sup>23</sup>.

Поэтому осмысление проблем ОУР не обязательно должно идти только через экологию и экологическую безопасность. Можно интерпретировать этот тип развития и через проблемы безопасности, и через входящие в систему УР направления социальной активности (включая обеспечение безопасности), ранее изучающиеся как относительно автономные формы человеческой деятельности.

Ясно, что, как и УР, так и образование для этого типа цивилизационного процесса должно иметь системный характер и распространяться на все образовательные дисциплины и курсы, и, в первую очередь, должны реализоваться там, где есть больше оснований для включения идей УР в образование. Важно чтобы ОУР развертывалось в самых различных направлениях, включая эко-

---

<sup>23</sup> См.: Урсул А.Д. Модель образования XXI века: безопасность и устойчивое развитие // Безопасность Евразии. 2001. № 4; он же: Стратегия национальной безопасности России и образование для устойчивого развития // Открытое образование. 2009. № 4.

логическую, «безопасную» и другие траектории, формирующие системно-целостную концепцию, а перспективе и теорию УР.

Лежащая в основании образования будущая наука предстает как принципиально новый этап развития единой мировой науки, соответствующей эпохе становления сферы разума (ноосферы) через УР с отчетливо выраженным акцентом на исследовании глобального развития и осознании будущего человечества и всего мироздания. Следующая за постнеклассической ноосферная наука вместе с образованием составят в перспективе единый научно-образовательный процесс, формирующий общепланетарное и целостное ноосферное сознание как отдельной личности, так и всего человечества, опережающее практическую глобальную деятельность и способствующее ее оптимальному разрыванию в коэволюции с природой Земли и космоса.

### **Становление глобального направления науки**

Становление и развитие глобального направления науки оказалось неизбежным ответом на глобальные вызовы конца XX и начала XXI века. Осознание важной роли глобализации, глобальных проблем и других общепланетарных феноменов и понимание перспектив дальнейшего разрывания совокупной глобальной деятельности всего человечества стало важной вехой в современной науке. В настоящее время глобальные исследования выдвигаются в качестве приоритетного направления в науках об обществе, претендуя на более широкие меж- и трансдисциплинарные связи и продолжения. Глобальное направление науки способствует выработке новых общенаучных и общепланетарных принципов и форм научной и глобальной деятельности, вносит существенный вклад в формирование современной научной картины мира.

Возникает вопрос, с какого периода времени можно датировать начало становления глобального направления науки? Формирование глобалистики в России обычно датируется с конца 1960-х начала 1970-х годов. Именно это время характеризуется углубленным изучением двух глобальных проблем современно-

сти – освоения космоса и охраны окружающей среды<sup>24</sup>. Между тем, на наш взгляд, начало становления глобального направления науки, независимо от конкретного его наименования имеет смысл сдвинуть на десятилетия назад и перенести на первую половину прошлого века. Именно в этот исторический период, еще в 30-ых годах ушедшего столетия стал изучаться ряд глобальных процессов в трудах российского ученого В. И. Вернадского.

Когда речь идет о начале глобальных исследований, которые в России концентрируются в основном вокруг глобалистики, до этого года, объявленного годом В. И. Вернадского, не так часто вспоминали о том, что идеи глобального характера во многих областях знания принадлежат этому российскому ученому. Истоки исследования глобально-планетарных процессов восходят именно к этому мыслителю, который особое, поистине планетарное, значение придавал науке, и ее современное развитие подтвердило это предвидение.

Так, В. И. Вернадский полагал, что: «В XX в. впервые в истории Земли, человек узнал и охватил всю биосферу, закончил географическую карту планеты Земля, расселился по всей ее поверхности. Человечество своей жизнью стало единым целым»<sup>25</sup>. «Глобальные» идеи ученого, изложенные в его работе «Научная мысль как планетное явление», написанной в основном в 1938 г., которая, по мнению авторов предисловия к книге А. Л. Яншина и Ф. Т. Яншиной, является вершиной творчества В. И. Вернадского, – это «грандиозный по замыслу итог его размышлений о судьбах научного познания, о взаимоотношении науки и философии, о будущем человечества». Во многих местах упомянутой книги ученый приводит факты и рассуждения, которые излагают и современные ученые, свидетельствующие о нарастающем стремлении человечества к своему единству и целостности. Фактически

---

<sup>24</sup> См.: Костин А.И. Формирование глобалистики // Глобалистика. Энциклопедия. М., 2003. С. 214; он же: Экополитология и глобалистика. М., 2005. С. 21. Эта же точка зрения излагается и в работах ряда других авторов – см., например, Чумаков А.Н. Глобализация. Контуры целостного мира. 2-ое перераб. доп. изд. М., 2013. С. 48.

<sup>25</sup> Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. М., 1991. С.240.

здесь исследуются глобальные проблемы прошлого развития человечества и даже процесс глобализации (без употребления этого термина), причем В. И. Вернадский его результат даже несколько превосхитил.

Примерно к тем же выводам о глобальном единстве человечества, спустя десятилетие после и независимо от В. И. Вернадского, уже после Второй мировой войны, пришел и немецкий философ К. Ясперс<sup>26</sup>. В России истоки глобального мышления и мировоззрения, как показали исследования, восходят еще к М. В. Ломоносову<sup>27</sup>. Фундамент глобального мировоззрения закладывался многими мыслителями, ряд из которых рассмотрены в монографии А. Н. Чумакова<sup>28</sup>.

Глобальное (планетарное) миропонимание у В. И. Вернадского сформировалось не только благодаря осознанию им процессов глобализации и прошлых, по сути, глобальных в содержательном плане проблем, но и в ходе своих собственных изысканий, значительное число которых с полным правом можно считать глобальными исследованиями<sup>29</sup>. Они оказали влияние на формирование глобального мышления и в дальнейшем появился такой мировоззренческий феномен как глобализм, оказывающий существенное, даже определяющее влияние как на глобальные исследования, так и на образование.

Под глобализмом мы понимаем мировоззрение, базирующееся на представлении нашего земного мира как единого целого – глобального мира, а человечества как взаимосвязанного мирового сообщества, у которого общая судьба и ответственность за будущее всей планеты. Глобализм – это способ видения мира, в котором общепланетарные характеристики, в том числе

---

<sup>26</sup> См.: Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991. С. 141. 158, 205.

<sup>27</sup> См.: Абылгазиев И.И., Габдуллин Р.Р., Ильин И.В., Иванов А.В., Яшков И.А. Глобальные социоприродные процессы и системы. М., 2011.

<sup>28</sup> См.: Чумаков А.Н. Глобализация. Контуры целостного мира. 2-ое перераб. доп. изд. М.: Проспект, 2013.

<sup>29</sup> См.: Ильин И.В., Урсул А.Д. В.И. Вернадский – основоположник глобальных исследований // Вестник МГУ им. М.В.Ломоносова. Серия 27: Глобалистика и геополитика. 2013. № 1.

и пространственно-временные, превалируют и предполагается дальнейшая совместная эволюция природы и человечества. Глобализм как системно-общепланетарное мировоззрение, с одной стороны, существенно расширяет пространственно-временные параметры социальных и социоприродных взаимодействий до общепланетарного объема биосферы и даже всего земного шара, ориентируя на глобально-коэволюционное развитие.

Но, с другой стороны, это расширение наталкивается на планетарные (биосферные) ограничения, которые ставят объективный предел дальнейшему расширению социальных и социоприродных процессов и предполагает их «сжатие» и обретение целостности в границах биосферы (если не считать возможность дальнейшей космической экспансии, о чем ещё пойдет речь в конце статьи). Причем довольно часто в литературе по глобальным исследованиям пространственные, временные и другие ограничения со стороны природных факторов даже не упоминаются, а акцентируется внимание на социальных аспектах глобальной деятельности и интеграционных процессах внутри человечества.

Мы не случайно с самого начала акцентировали внимание на проблемах мировоззрения, его глобальном измерении, ведь именно оно было сформировано в работах В. И. Вернадского. Когда читаешь его работу «Научная мысль и научная работа как геологическая сила в биосфере»<sup>30</sup>, то невольно приходишь к мысли о том, что ученый обсуждает фактически те же проблемы, которые и сейчас обычно встречаются во многих работах по глобалистике и глобальным исследованиям, в частности по вопросам глобализации. Опять заметим, что без употребления современной «глобальной» терминологии, однако вместо этого он использует термин «планетный», иногда «вселенский», который имеет почти тот же смысл.

Но если ученый не употреблял термина «глобализация» и «глобальные проблемы», можно ли считать, что В. И. Вернадский гораздо раньше ученых конца XX века исследовал эти глобальные феномены? Что важнее – введение и использование терминов или

---

<sup>30</sup> Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. М., 1991. С. 13-190.

исследование глобальных проблем и процессов по существу? По-видимому, важнее все-таки исследование по существу, хотя найдутся и защитники редакционно-лингвистического вклада в науку. Как правило, «исследование по существу» той или иной научной проблемы начинается гораздо раньше, чем дается соответствующее наименование, тем более уже общепринятое.

Вместе с тем влияние ученого на науку в ее глобальном измерении вовсе не сводится к тому, что он стоял у истоков глобальных исследований и многие его идеи были ориентированы в общепланетарном направлении. Можно, пожалуй, говорить о предвидении им особого – планетарно-глобального этапа и тенденции развития науки в целом, который отражает и предвещает наступление глобальной эпохи (по меньшей мере, «века глобализации») совместной планетарной истории человечества и природы. Идея В. И. Вернадского о «планетном» (как он говорил) характере научной мысли уже обрела свои конкретные очертания как в ныне происходящих глобальных процессах в мире и их осмыслении, так и в предвидении и исследовании будущих социальных и социоприродных эволюционных процессов.

Научные идеи ученого в глобальном ракурсе, ранее фактически незамеченные, только начинают раскрываться и будут все полнее осознаваться в ходе дальнейшей глобализации науки и развертывания глобальных процессов. Не случайно о В. И. Вернадском ещё в СССР говорили как о «Ломоносове XX века», но становится очевидным, что в такого рода оценках творческого вклада выдающегося российского ученого вряд ли стоит ограничиваться только прошлым столетием. В. И. Вернадский сейчас видится в качестве пионера глобальных исследований и выдающегося мыслителя начала глобальной эпохи, которая в перспективе становится также предсказанной им эпохой сферы разума – ноосферы.

Не только в России, но и в мировой науке в целом именно В. И. Вернадский первым заложил основы исследований глобальных процессов и поэтому его с полным правом можно считать основоположником глобального направления в науке, независимо от дальнейшего более конкретного наименования области

исследований (глобалистики, глобальных исследований и т.п.). Подчеркнем, что речь идет о глобальном направлении в науке, которое включает в себя всю гамму уже существующих дисциплинарных, поли-, меж- и трансдисциплинарных исследований глобальных процессов и систем. Считать же, допустим, что ученый заложил основы только глобалистики, или иного направления науки в её глобальном измерении было бы слишком узко, поэтому имеет смысл ставить вопрос о приоритете его научных интересов и разработок в значительно более широком формате.

Между тем в России распространена точка зрения, что осознание опасностей со стороны глобальных проблем, особенно после первых докладов Римского клуба, вызвали к жизни употребление термина «глобалистика». Также считалось, что глобальное направление науки зародилось впервые в форме «западной глобалистики»<sup>31</sup> на рубеже 1960-70-х гг., т.е. несколько раньше, чем в СССР и почти однозначно связывалось с деятельностью Римского клуба<sup>32</sup>. Римский клуб сыграл огромную роль в становлении глобальных исследований, повернув сознание значительного числа ученых и общественности в глобальном направлении, но даже в Европе это не было первой «глобальной формой» исследования. Такую роль своеобразного «транснационального актора» в 50-х годах прошлого века после В. И. Вернадского сыграли мондиалисты, деятельность которых, в том числе и научная, пока ещё мало изучена.

Мондиализм представляет собой идеологию и движение, ставящее целью переход от нынешнего многообразия форм существования народонаселения планеты к единому целостному глобальному миру. Как идеология мондиализм представляет собой в основном сумму идей, направленных на мирное решение глобальных проблем, установление институтов и принятие норм, общих для всех людей планеты. Движение мондиализма в стремлении к объединению мира переносит принципы феномена госу-

---

<sup>31</sup> Уткин А.И. Гдлобалистика западная // Глобалистика. Энциклопедия. / Гл. ред. И.И.Мазур, А.Н. Чумаков. М.: Радуга, 2003.

<sup>32</sup> Чумаков А.Н. Глобализация. Контурсы целостного мира. 2-ое перераб. доп. изд. М.: Проспект, 2012. С.55.



дарственности на все мировое сообщество, конструируя планетарный мир разума во главе с общим всемирным правительством.

### **От глобализации науки к глобальному образованию**

Когда речь идет о глобализации науки (а такой термин употребляется в последнее время достаточно часто), то в подавляющей части публикаций речь идет об академической мобильности, перемещении ученых из одной страны в другую, об утечке мозгов, распространении знаний по планете, о публикациях и цитировании, использовании новых информационных технологий, или же о международном научном сотрудничестве и формировании международных научных организаций (нередко для решения глобальных проблем), которые способствуют интернационализации и глобализации науки. Однако здесь мы не будем рассматривать эти «деятельностные», а чаще в основном социологические либо науковедческие аспекты<sup>33</sup>, которые в принципе также подтверждают становление научной мысли «планетным явлением»<sup>34</sup>. Имеет смысл остановиться на том аспекте процесса глобализации науки, который связан с развитием глобальных исследований, что еще фактически не изучено.

В значительной степени под влиянием глобалистики и глобальных исследований многие научные направления уже начинают обретать свой глобальный статус. Впрочем, не только глобалистика, но и другие глобальные исследования в целом генерируют глобальное знание, ведут к усиливающейся глобализации науки. Глобализация науки выражается в появлении в науке в целом глобальных характеристик и свойств, которые в «доглобализационный период» отсутствовали либо еще не осознавались (как, например, то о чем говорил В. И. Вернадский в упомянутой книге, не именовалось глобализацией, хотя сейчас вряд ли сейчас можно отрицать, что речь шла именно об этом). Влияние этого ученого на науку в ее глобальном измерении вовсе не сводится к

<sup>33</sup> См.: Наука в условиях глобализации / Ред. Аллахвердян А.Г., Семенова Н.Н., Юркевич А.В. М., 2009.

<sup>34</sup> См.: Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. М., 1991.

тому, что он стоял у истоков глобальных исследований и многие его идеи были ориентированы в общепланетарном направлении. Можно, пожалуй, говорить о своего рода предвидении им особого – планетарно-глобального этапа и тенденции развития науки в целом, который отражает и предвещает появление глобального периода (века глобализации) совместной истории человечества и природы. Идея В. И. Вернадского о «планетном» характере научной мысли уже обрела свои конкретные очертания как в ныне происходящих глобальных процессах в мире и их осмыслении, так и в предвидении будущих социальных и социоприродных эволюционных трансформациях.

В современной науке происходят два тесно взаимосвязанных, но все же разных процесса – глобализация знаний (в ходе широко понимаемых глобальных исследований) и становления глобального знания в основном благодаря развитию собственно глобалистики. Глобализация науки, прежде всего, выражается в появлении и развитии глобалистики и глобальных исследований в самом широком смысле. Их влияние на остальную часть научного знания составляет существенную часть процесса глобализации науки, наподобие того как влияет математика (процесс математизации), но пока не столь значительно. Но не только в этом заключается процесс глобализации науки: ведь «глобальные ростки» в той или иной отрасли науки или проблеме могут появляться спонтанно, независимо от применения результатов уже проведенных глобальных исследований и некоторое время и могут не вызывать появления глобальных направлений областей исследования. Тем самым наука в принципе может постепенно «насыщаться» какими-то, может быть, еще не существенными глобальными знаниями<sup>35</sup>, не приводя сразу к существенным глобальным трансформациям типа становления новой глобальной дисциплины.

Можно также констатировать, что происходит такой достаточно очевидный и важный процесс глобализации научного зна-

---

<sup>35</sup> См.: Урсул А. Д. Глобальное знание и глобальное образование (эволюционный подход). Красноярск: СФУ. 2011.

ния, когда к уже существующим наукам (дисциплинам) так или иначе добавляется «глобальная приставка»: или форме одного из направлений глобалистики, или перед наименованием отрасли науки появляется термин «глобальная». Характерным примером в этом плане выступает экономика, которая все больше становится (и именуется) глобальной экономикой, причем это понятие обобщает те новые явления, которые произошли в мировом хозяйстве за последние десятилетия и еще будут происходить под влиянием глобализации и других глобальных процессов.

Уже идет речь и о глобальной политологии<sup>36</sup>, а не только о политической глобалистике, которая входит в предмет глобалистики. Здесь всё зависит от доминирующего воздействия либо глобалистики, либо политологии. Еще один пример – геополитика, не входящая в состав глобалистики (хотя и тесно связана с ней), но которая уже становится глобальной (и даже претендует на свое космическое продолжение). По этому пути пойдут многие отрасли научного знания, попадая под влияние «глобального аттрактора» приращения знания.

Поэтому, наряду с дальнейшим становлением глобалистики и глобальных исследований, развернулся процесс глобализации научного знания, которому подвергается все более значительное число его отраслей. По-видимому, подавляющее число отраслей науки все же не станет «отдавать» свои области глобальных исследований предметному полю глобалистики, как это мы видим на примере глобальной экономики (пока не встречается наименования «экономическая глобалистика» именно по этой причине). То же самое можно сказать и о глобальной географии, глобальной экологии и ряде других научных дисциплин с «глобальной» приставкой. Не исключено, что даже уже получившая наименование «правовая глобалистика» все же сменит свое название на «глобальное правоведение», или продолжит глобальные исследования в этом направлении<sup>37</sup>.

36 См.: Enciclopedia of Global Studies / Ed. H.K. Anheier, M. Juergensmeyr. Los Angeles, London and others. 2012.

37 См.: Урсул А. Д. Глобализация права и глобальное право: концептуально-методологические проблемы // Право и политика. 2012. № 8; он же. Глобальное

Уже очень скоро мы столкнемся с тем, что немало привычных – традиционных отраслей науки получают ту или иную «глобальную» приставку к своему наименованию, как это уже случилось ранее с «космической приставкой» под влиянием космических исследований, развития астрономии и космонавтики. Благодаря глобалистике, все больше научных направлений обретают глобальную ориентацию, включаясь в орбиту глобальных исследований, обогащая и расширяя их. Некоторые из них еще могут войти в глобалистику и за их счет она далее будет расширяться, а другие же останутся вне ее даже расширенного предметного поля, пополняя глобальные исследования. Дальнейшая эволюция глобальных исследований будет происходить как за счет «глобализации» ныне существующих научных дисциплин и направлений, так и развития глобалистики совместно с другими в той или иной степени глобализирующимися областями научного поиска. Очевидно, что за счет развития глобальных исследований и других глобальных факторов наука будет обретать свою целостность и научное знание будет становиться более доступным для ученых в любом уголке нашей планеты.

Глобализация науки будет оказывать все более существенное влияние на глобализацию образования и формирование глобального образования, которое будет эволюционировать в определенном направлении. Основная идея предлагаемого эволюционного подхода к исследованию перспектив мирового образования в глобальном измерении, как выше уже отмечалось, заключается в том, что в образовании будут происходить трансформации, которые тесно сопряжены с эволюционными изменениями всего цивилизационного процесса и взаимодействия общества и природы. На будущие формы и модели образования будет влиять эволюция цивилизации, а образование должно опережающими темпами способствовать тем формам социального и социоприродного развития, которые в наибольшей степени будут реализовывать стратегию выживания человечества и сохранения биосферы.

---

измерение права // NB: Вопросы права и политики. 2012. № 05; он же. Право устойчивого развития: концептуально-методологические проблемы становления // NB: Вопросы права и политики. 2013. № 6.

Нами различаются понятия «глобализация образования» и «глобальное образование», которые иногда отождествляют<sup>38</sup>. Глобализация образования относится больше к процессу обретения им целостности, взаимодействия и объединения различных национально-государственных и региональных систем образования в будущую единую мировую систему образования. А термин «глобальное образование» используется для характеристики качественно-содержательных трансформаций в мировом образовательном процессе, предметное поле которого «наполняется» глобальным знанием и мировоззрением, и иным содержанием, появляющимся в ходе и результате глобальных исследований.

Сам термин «глобальное образование» и первые концепции этого нового типа образования возникли еще в 1970-е гг. в США как «образовательный ответ» на первые осознанные глобальные вызовы и перспективу жизни во взаимосвязанном мире на планете. В 1970 г. был создан Американский форум для глобального образования, представляющий собой негосударственную организацию, курирующую развертывание глобального образования в США и за их пределами. По инициативе этого форума в 1995г. в Нью-Йорке ЮНЕСКО провела международную конференцию «Мосты в будущее», которая определила основные направления развития глобального образования в XXI в., целью которого является подготовка человека к жизни в опасном, динамичном и взаимосвязанном мире, готового к решению обостряющихся глобальных проблем.

Сейчас глобальное образование видится в новом, по сравнению с упомянутыми годами прошлого века, виде, когда эта модель образования была предложена американскими педагогами Д. У. Боткиным и Р. Хенви<sup>39</sup>. Модели глобального образования, возникшие в США в 1970-е гг. прошлого века, исходят из представления мира как единого целого, а человечества – как огром-

<sup>38</sup> См.: Ключарев Г.А. Глобализация образования // Глобалистика. Энциклопедия. М., 2003.

<sup>39</sup> См.: Ключарев Г.А. Глобализация образования // Глобалистика. Энциклопедия. М., 2003.

ной взаимосвязанной глобальной общины, где жизнедеятельность и благополучие каждого человека зависят от всех других людей. Эти модели, базирующиеся на принципах глобализма, холизма, гуманизма и междисциплинарного подхода, в определенной степени представляются как одно из направлений интеграции единого мирового образовательного пространства, открывающие новые глобальные перспективы.

Д. У. Боткин (один из соавторов седьмого доклада Римскому клубу) в предлагаемой им модели глобально-ориентированного образования и инновационного обучения полагает, что традиционное образование направлено на бессознательное приспособление к действительности. Между тем важно перейти к сознательному предвидению на основе инновационного подхода. В инновационном подходе должны быть соединены сопричастность и предвосхищение. Это последнее означает способность предвидеть события и их последствия, принимать решения, разделяя за них ответственность, связывая прошлое с настоящим и будущим, предлагать новые возможности и альтернативы. Сопричастность предполагает возможность и способность к диалогу, взаимопониманию, сотрудничеству, сопереживанию, совершенствованию коммуникативных навыков и умений.

Р. Хенви свою модель глобального образования базирует на ряде принципов (планетарных измерений): формирование объективного миропонимания, изучение состояния планеты, кросскультурная грамотность, понимание динамики мировых процессов, осознание возможностей выбора.

В 60-70 годы прошлого века лишь начали появляться элементы глобального знания, формировались основные подходы в пока широко не «объявленной» глобалистике. И, скорее всего, это было время становления еще синкретического глобального мировоззрения – глобализма, миропонимания, базирующемся на представлении мира как единого целого, а человечества как взаимосвязанного мирового сообщества. В это время формировался способ видения мира, в котором общепланетарные характеристики превалируют, приходило осознание сопричастности к общечеловеческим проблемам и глобальным процессам.

Глобальное образование появилось на этой же «глобальной волне», что и другие интеллектуально-духовные феномены. Это относительно еще не дифференцированное глобальное мировоззрение и знание проявилось и в педагогических науках в виде первых концепций глобального образования. Здесь не так отчетливо выражена эволюционная последовательность – вначале глобальное знание, а затем на его базе – становление глобального образования. На первый взгляд создается даже впечатление, что появление глобального образования предшествовало появлению глобального знания. Однако это не так. В той или иной степени создатели первых педагогических концепций глобального образования уже исходили из накопленного к моменту создания их систем знания о глобальных феноменах, что явствует даже из краткого представления их концепций. Сейчас концепции глобального образования продолжают эволюционировать, принимая новые формы, о метаморфозах которых создатели первоначальных концепций не задумывались.

И все же мы хотели бы обратить внимание на проблему глобального знания, которое является результатом уже проведенных глобальных исследований. Ведь любые концепции глобального образования должны основываться на глобальном знании, на тех его формах, которые уже получены в науке. И хотя нельзя отрицать, что и в ходе образовательного процесса также может генерироваться новое, в том числе и глобальное знание, тем не менее преобладающая часть этого знания появляется в результате научного поиска. Глобальное знание отображает реальные глобальные процессы и, вместе с тем, должно их предвидеть и прогнозировать, направляя глобальное мышление и глобальную деятельность в желаемом для человека и человечества направлении.

Как отмечают авторы вводной статьи к альманаху «Эволюция», «глобальный мир (каковым он становится сейчас) нуждается в глобальном знании»<sup>40</sup>. На наш взгляд, глобальное знание – это интегративно-общенаучное знание, получаемое в результа-

<sup>40</sup> Гринин Л.Е. и др. Эволюционная метапарадигма: возможности, проблемы, перспективы // Эволюция: космическая, биологическая, социальная / Отв. ред. Л.Е.Гринин, А.В.Марков, А.В. Коротяев. М., 2009. С. 7.

те исследования глобальных процессов и глобальной эволюции, которое в перспективе станет фундаментальной платформой развития всей науки и образования XXI века. Такая новая форма знания необходима не только для науки, но и для многих других сфер практической деятельности, наполняющихся глобальным содержанием, и прежде всего для образования, которое постепенно становится, используя уже полученное глобальное знание (и отчасти создавая новое, особенно в плане педагогики), принципиально новым типом современного и будущего образования – глобальным образованием.

Рассмотрение проблем глобального образования привело специалистов в области педагогики к мнению о том, что оно предусматривает воспитание у учащихся интереса и уважения к культурам народов мира, достижение понимания общемирового начала в этих культурах и внимания к глобальным событиям, осознание их характера и предвидения последствий, использование системного подхода к изучению мировых процессов.

В последнее время проблемы становления глобального образования связывались с перспективами развития открытого и дистанционного образования, прежде всего с использованием сети Интернет. Но, наряду с формально-организационными и технологическими аспектами, относящимися больше к проблеме глобализации образования, развивалась и концептуально-содержательная сторона глобального образования. И, прежде всего, речь идет о преподавании глобалистики и концепции (стратегии) устойчивого развития как уже развертывающегося глобального процесса (пока главным образом в высшей школе).

Развитие глобального образования можно считать устойчивой тенденцией последних четырех десятилетий и достижимой позитивной перспективой дальнейшей трансформации предметного поля образовательного процесса, который не только обретает свою планетарную общность и целостность, но и обнаруживает реальную и потенциальную возможности глобально-содержательной эволюции. Эти возможности реализуются вначале на пути превращения современного образования (в том числе ныне существующих экспериментальных вариантов глобального



образования) в образование для такого принятого мировым сообществом глобального процесса как устойчивое развитие (УР), затем эволюционирует в ноосферное образование в процессе последующего становления сферы разума через глобальный переход к УР. Это, по меньшей мере, следующие два этапа наиболее крупных и предвидимых глобально-эволюционных трансформаций мирового образования в рассматриваемом здесь общепланетарном направлении развития.

Эффективно управлять процессами глобализации и решать глобальные и другие проблемы с помощью современного, но «консервативно-отстающего» образования не просто не очень эффективно, а принципиально невозможно. Образование «отторгается» от активного участия в поиске оптимальных решений в формирующейся антикризисной глобальной деятельности и не способствует выживанию человечества. Скорее, наоборот – в современном «консервативном» виде оно способствует дальнейшему «сползанию» к глобальной антропогенной катастрофе, не давая необходимых знаний и навыков для выхода из всеобостряющегося планетарного кризиса. Начавшийся общемировой переход к УР цивилизации и ее коэволюционному взаимодействию с природой ставит вопрос о кардинальных преобразованиях всех форм и направлений социальной деятельности, в том числе и образования. Модели УР цивилизации должна соответствовать и новая модель мирового образования, которая будет способствовать инновационному переходу к глобальному устойчивому будущему.

Образование для УР как инновационно-глобальный процесс, зарождающийся в современной модели неустойчивого развития, должно будет не только модернизироваться, но и футуризироваться, прежде всего, в определенных аспектах становиться опережающим образованием, не только не отстающим от современной жизни, но и эффективно прокладывающим путь в «наше общее будущее». В результате станет формироваться принципиально новый тип глобального образовательного процесса – инновационно-опережающее образование. Появление инновационно-опережающих процессов в глобализирующемся и

глобальном образовании приведет к существенной его футуризации и становлению опережающего образования. Опережающее образование будет не только быстрее развиваться относительно практической деятельности, но и фокусировать внимание на будущем в самом содержании обучения и воспитания, исходить из эволюционного, по своей сути, принципа темпоральной целостности. Согласно этому принципу история (и эволюция) рассматривается не просто как совокупность событий и процессов, предшествующих настоящему, но и как системно-синергетическая взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего (взаимодействие темпомиров).

Поскольку современное образование акцентирует свое внимание в основном на прошлом и лишь частично на настоящем, то в ходе эволюции форм глобального образования произойдет сдвиг акцентов от его модернизации к футуризации, а также становление новой формы (модели) – глобального ноосферного образования через образование для УР.

Введение фактора будущего в образование (как процесс его футуризации) потребует нового осмысления оснований процессов познания и обучения, которые должны «повернуться» к своему глобальному будущему. Но следует заметить, что в таком повороте к будущему будет занята лишь часть науки и образования, другие же составляющие по-прежнему будут иметь дело с прошлым и настоящим. И понятно почему: образование в принципе должно опираться на все три темпомира – прошлое, настоящее и будущее – это принцип темпоральной целостности как один из принципов исследования любого процесса, в том числе и эволюционных процессов. Наличие и взаимосвязь этих трех темпомиров потребует в перспективе оптимального распределения усилий и средств в соответствующих пропорциях, однако ясно, что во все больших масштабах и все более быстрыми темпами должно происходить движение знаний от изучения прошлого через настоящее (происходящее) к будущему, которое мы назвали процессом футуризации и в результате чего сформируется опережающее образование (прежде всего в интересах такого глобального процесса как УР).

Из двух основных, в какой-то степени конкурирующих и дополняющих друг друга форм образования (неформальным, естественным образованием – обучением жизнью и образованием в специальных учебных заведениях) теперь наиболее важным становится специально организованное образование. Поэтому необходимо его эффективно развернуть в сторону глобального будущего, сориентировать современное «инновационно-образовательное движение» на модель и стратегию УР. Естественное образование здесь станет играть в этом смысле подчиненную роль, поскольку обращает основное внимание на настоящее и прошлое. Но это происходит в современной модели неустойчивого развития (в которой имеются весьма незначительные ростки и тенденции устойчивого будущего). Новая цивилизационная модель может и должна создаваться только опережающим глобально-коллективным сознанием всего человечества. А его можно сформировать лишь с помощью опережающего глобального образования для УР, на которое необходимо постепенно переориентировать все образовательные учреждения на планете. По мере становления общества с УР трансформируемая социальная и социоприродная реальность также начнет участвовать в становлении опережающего планетарного сознания, поскольку оно будет ориентировано не только на прошлое и происходящее, но уже и на будущее, причем с увеличивающимся нормативным «горизонтом прогноза».

Лежащая в основании образования будущая наука предстает как принципиально новый этап развития единой мировой науки, соответствующей эпохе становления сферы разума (ноосферы) через УР с отчетливо выраженным акцентом на исследовании глобального развития и осознании будущего человечества и всего мироздания. Ноосферная наука вместе с образованием составят единый научно-образовательный процесс, формирующий общепланетарное и целостное ноосферное сознание как отдельной личности, так и всего человечества, опережающее практическую глобальную деятельность и способствующее ее оптимальному развертыванию в коэволюции с природой.

Как отмечалось, эволюция глобального образования реализуется вначале на пути преобразования современного образова-

ния в образовании в интересах УР как основного образовательного процесса XXI века, содержание и развертывание которого направлено на реализацию целей и принципов УР мирового сообщества. В дальнейшем образование для УР в ходе ноосферогенеза трансформируется в ноосферное образование, а параллельно с этим, а тем более в перспективе – в «глобально-эволюционное» образование, ориентированное на существенно более развитый ноосферной наукой глобальный эволюционизм как основное интегративно-общенаучное ядро научно-образовательного процесса нынешнего столетия.

Применительно к становлению и эволюции глобального образования, наряду с эволюционным, предлагается так называемый онтологический подход в педагогике, когда образование рассматривается не только как индивидуально-общественная (в системе «человек-социум»), но и как всеобщая мирозидательная форма развития, когда коэволюционирует весь сопряженный с человеком универсум – не только социокультурный, но и глобально-природный (а также вселенско-космический) и в информационном плане воздействует на формирование личности.

В этом, пожалуй, наиболее широком представлении образовательного процесса формирование человека видится сквозь «призму» глобального эволюционизма уже в более широкой – социоприродной системе «человек–общество – природа». Это не просто один из процессов социализации человека, а его восприятие информационного эволюционного взаимодействия со всей остальной Вселенной в ее социальном и природном ракурсе. С позиций этого (назовем его также глобально-эволюционным) подхода образование реализует функцию формирования (образовывания) человека всеми информационными процессами в планетарно-космической системе эволюции «человек–общество–природа». Образование предстает в этой интерпретации не просто как личностно-ориентированный процесс социализации индивида, а как информационно-коэволюционный процесс взаимодействия человека, общества и природы.

Для оптимизации развития мирового образовательного процесса важна не только пространственно-глобальная, но и уже

упомянутая темпоральная его целостность (как, впрочем, и для многих других сфер деятельности человека), которая выступает в качестве одного из важнейших историко-эволюционных принципов. Образование в современной сверхдинамичной глобальной ситуации уже не может ограничиться только тем, что будет продолжать транслировать знания и другую информацию, отражающие мир прошлого и частично происходящего.

Исходя из принципа темпоральной целостности и выявленной выше перспективы эволюции мирового образовательного процесса уже сейчас можно предложить некоторые рекомендации для современного развития глобального образования, имеющие практическое значение. Имеется в виду, прежде всего, темпоральная оптимизация включаемых в образование учебных курсов, т.е. постепенное, хотя и дискретное введение в практику глобального образования тех элементов и факторов (учебно-методических материалов, образовательных стандартов, программ, дисциплин и т.д.), которые будут определять будущий педагогический процесс с содержательной точки зрения. В этом усиливающемся включении «фактора глобального будущего» в современное образование и будет заключаться основной процесс его футуризации как эволюционно-темпоральной оптимизации. Глобальное образование в полной мере будет становиться опережающим образованием, особенно если при этом оно будет сочетаться с его фундаментализацией и гуманизацией.

Сейчас важно подвести итоги практического развития глобального образования в десятках стран мира (в том числе и в России), где уже возникли первые «ростки» этого типа образования, способствующего обретению планетарного единства образовательного пространства. В нашей стране глобальное образование до недавнего времени развертывалось в рамках в основном исследовательской деятельности (концепция глобальной перспективы и др.). Практическая деятельность в других направлениях глобального образования реализовалась в экспериментальных образовательных проектах по развитию глобального мышления активно действующих «граждан мира» (в основном в рамках ассоциированных школ и ряда кафедр ЮНЕСКО).

То весьма аморфно-синкретическое понимание и представление глобального знания, которое использовалось в первых концепциях глобального образования, существенно отличается от его современного представления, о чем речь шла выше. Важно продолжить позитивные тенденции и направления развития глобального образования как в плане расширения преподавания результатов глобальных исследований, включив в предметное поле образовательной деятельности как новые глобальные феномены, так и концепцию и стратегию УР (особенно в их ноосферной ориентации).

В предмет образования для УР важно, кроме уже сказанного, включить экологическую составляющую как в форме экологизации уже преподаваемых предметов, так и специальных экологических курсов и дисциплин (в первую очередь – глобальную и социальную экологию). Сторонники преимущественно «экологического видения» образования для УР рассматривают процесс становления этого типа образования в основном как новый этап развития<sup>41</sup>.

Однако ясно, что превалирующая сейчас экологическая трактовка образования для УР должна быть существенно расширена за счет других системных составляющих будущего УР, т.е. за счет экономического образования для УР, социально-гуманитарного образования для УР и т. д. Уже стало понятным, что будущее УР будет состоять как целого ряда своих равноправных составляющих: социального устойчивого развития, экономического устойчивого развития, демографического устойчивого развития, экологического устойчивого развития и т.д. Эти проблемы «глобальной устойчивости» уже сейчас должны отражать соответствующие курсы, дисциплины и, конечно, государственные стандарты, нацеливая на системную практическую реализацию глобальной стратегии УР. Образование для УР приобретает новое – социоприродное измерение, а также более системный и опережающий характер по сравнению с современным образованием.

---

<sup>41</sup> См.: Степанов С.А. Глобализация, устойчивое развитие, образование. Концептуальные основы экологического образования в высшей школе для устойчивого развития. М., 2009.

Образование для устойчивого цивилизационного процесса должно иметь системно-эволюционный характер и распространяться на все образовательные дисциплины и курсы, и, в первую очередь, должны реализоваться там, где есть больше условий и оснований для включения идей УР в образование. Важно, чтобы они позволяли образованию для УР обогащаться в самых различных направлениях, включая как экологическое и «безопасностное» направления, так и иные траектории<sup>42</sup>.

Это должно найти свое отражение во многих направлениях и специальностях образовательного процесса. Причем представляется, что каждый ныне преподаваемый учебный курс должен обязательно содержать ту его часть, которая относится к глобальному устойчивому будущему конкретного предметного поля образовательной деятельности.

Это предусмотрено в упомянутой Стратегии ЕЭК ООН, где сказано, что должно происходить «освоение педагогами знаний, позволяющих включать вопросы УР в преподаваемые ими предметы»<sup>43</sup>. В каждом прочитанном курсе должны содержаться выводы и рекомендации, в каком направлении в результате его преподавания должно и может измениться мировоззрение и знания обучаемого, что из стереотипных общечеловеческих ценностей и представлений должно уйти в архив истории, а что – стать компонентом «сверхнового» – ноосферно-планетарного мышления и соответствующей ему новой системы глобально-нравственных императивов, ценностей и целей. Не исключено, что учебные пособия и методические материалы будут в будущем содержать два аспекта (раздела), – то, что уже есть, но не способствует выживанию человечества как глобальному переходу к ноосфере через УР, и то, что ему содействует и должно появиться в результате последующих ноосферно-инновационных трансформаций.

<sup>42</sup> См.: Урсул А.Д. Стратегия национальной безопасности России и образование для устойчивого развития // Открытое образование. 2009. № 4.

<sup>43</sup> Стратегии ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. М.: Информационный центр ООН, 2005.

Благодаря становлению глобального образования вырисовывается перспектива эволюции образовательного процесса, который может обрести свою планетарную общность и целостность, а также обнаруживает потенциальную возможность дальнейших глобально-содержательных и даже космических трансформаций.

### **Эволюционные перспективы образования**

Как и наука, образование имеет свои эволюционные (революционные) этапы. Однако, если для науки эти этапы характеризуются в основном внутренне-содержательными факторами (научные революции, смена парадигм, типов рациональности и т.п.), то образование больше связано с этапами развития общества, хотя и учитывает внутренние особенности образовательного процесса. Так А.М. Новиков считает, что: «переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы и методы, и роль педагога и т.д.»<sup>44</sup>.

Тот факт, что в содержание постиндустриального образования должны вкладываться результаты современной (в основном постнеклассической науки), остаются за пределами этого «социально-педагогического» подхода. Продолжая это социальное видение, мы основное внимание далее будем обращать не на прошлые трансформации образования, а на возможные его эволюционные формы (модели) в будущем. Однако ясно, что и наука должна будет ассимилировать новое видение перспектив социального развития и социоприродного взаимодействия, поэтому внутренние характеристики ее развития должны быть существенно больше связаны с внешне-социальными и даже социоприродными процессами и факторами.

---

<sup>44</sup> Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М., 2008. С.42.



На наш взгляд, эволюционные модели мирового образования станут реализоваться вначале на пути преобразования современного образования в образование в интересах УР как основного образовательного процесса XXI века, содержание и развертывание которого направлено на реализацию целей и принципов новой модели развития мирового сообщества. В дальнейшем образование для УР в ходе ноосферогенеза постепенно превратится в ноосферное образование, а параллельно с этим, а тем более в перспективе – в «глобально-эволюционное» образование, ориентированное на существенно более развитый будущей ноосферной наукой глобальный (универсальный) эволюционизм как основное интегративно-общенаучное ядро научно-образовательного процесса нынешнего столетия.

В этом плане необходимы принципиально новые концептуально-методологические представления и подходы к исследованию эволюционных процессов в образовании. Изучение эволюции процессов, моделей и систем образования – должно быть предметом особого направления педагогической науки, которую можно было бы назвать эволюционной педагогикой. Однако такое наименование уже было предложено почти сто лет тому назад и оно имеет иной смысл. В эволюционной педагогике, которую основал российский педагог В. П. Вахтеров<sup>45</sup>, обучение и воспитание рассматривается как процесс познавательной деятельности индивида, соответствующей естественному поступательному и целостному развитию человека. Ясно, что это иной предмет научных исследований и другое понимание термина «эволюционная педагогика». И вряд ли имеет смысл его расширять за счет предлагаемого здесь понимания, тем более, что новый подход выходит за сферу педагогических наук и обретает более широкое социально-гуманитарное измерение. И хотя эволюционная педагогика не получила серьезного развития, тем не менее идея развития прочно вошла в педагогическую науку и образовательный процесс рассматривается в триединстве обучения, воспитания и развития, хотя и первые

<sup>45</sup> См.: Вахтеров В. П.. Избранные педагогические сочинения. М., 1987.

только что названные составляющие образования также представляют собой особые эволюционные процессы.

Для реализации упомянутых исследовательских целей уместно предложить другое наименование, например, «образовательная эволюционика<sup>46</sup>» или что-нибудь в этом же плане<sup>47</sup>. Речь в новом направлении эволюционно-образовательных исследований будет идти об эволюционном подходе к динамике образовательных моделей и систем, включая и их мыслимую и желаемую перспективу, на что здесь обращается основное внимание.

Один из важных вопросов в этой связи – это вопрос о соотношении исторического и эволюционного подходов в исследовании образования. Исторический подход как более ранний, чем эволюционный, предстает скорее как описание и в той или иной степени осознание экзистенциально-процессуальной динамики человеческого бытия. Эволюционные представления «вплетены» в исторический подход, включая исследования образования, но на них, как правило, не всегда акцентируется внимание. Эволюционный аспект в дальнейшем предстоит еще выделять (реконструировать) для создания картины развития исследуемого процесса.

Линейному представлению истории как стихийному процессу тем самым приходит конец, поскольку для продолжения истории придется не просто описывать то, что было, а уже и конструировать «потребное» для выживания цивилизации будущее, которое отличается от прошлого и современного стихийного развития. История по-прежнему станет акцентировать внимание на экзистенциальной динамике человечества, но будет вынуждена во все большей степени учитывать желаемую эволюционную направленность этого процесса социального бытия. «Историю в перспективе» трудно включить в традиционно понимаемую

---

<sup>46</sup> Термин «эволюционика» заимствован у Урманцева Ю.А. (См.: Урманцев Ю.А. Эволюционика, или общая теория развития систем природы, общества и мышления. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., 2009).

<sup>47</sup> См.: Урсул А.Д. Эволюция глобального образования в XXI веке: на пути к педагогической эволюционике // Диалог культур в условиях глобализации /Материалы Бакинского форума. М., 2012.

историческую науку, поскольку эта последняя имеет дело с фактами и отражением уже прошедших событий. Будущее лишено таких фактов и истин и выступает лишь в качестве предсказаний, прогнозов и возможных сценариев развертывания исследуемого процесса. Но это дает возможность на основе виртуальных результатов исследования будущего формировать из настоящего желаемую будущую эволюцию этого процесса. Подобная направляемая эволюция предполагается в частности в концепции трансгуманизма.

Трансгуманисты полагают, что человек не является последним звеном в череде эволюционных форм. Исходя из того, что человек еще далек от совершенства, главной целью трансгуманизм ставит непрерывное совершенствование и бесконечное преобразование человека, используя всевозможные, но прежде всего научно-технические и технологические средства, включая нанотехнологии и генную инженерию. Общей идеей трансгуманизма является признание идеи направленной эволюции перманентного улучшения человека (включая продление длительности его существования (иммортиализм) и формирование либо нового вида человека как постчеловека, либо даже появление постчеловеческой эволюционной ступени.

В случае исследования будущего эволюционный подход в его «нормативно-потребностном» варианте проявляется более рельефно и он становится историческим подходом лишь тогда, когда то или иное будущее реализуется, превратившись в исторические факты и события. Поэтому истории как науке стоит оставить ныне существующий предмет, основанный на фактах и истинах прошлого, а перспективы имеет смысл видеть в рамках футурологии и исследования будущего. Тем самым можно придти к выводу, что будущим будет заниматься не история (во всяком случае в ее традиционном понимании), а науки об эволюции того или иного фрагмента социума или природы, а также их совместной коэволюции.

Итак, от исторического подхода к исследованию образования, акцентирующего внимание на упорядоченных во времени процессах, фактах и событиях, эволюционный подход в науках

об образовании (а это не только педагогические науки) будет отличаться, концентрируя внимание на общих тенденциях и законах эволюции образования, его универсалиях и особенно на специфических формах роста информационного содержания и преемственности сменяющих друг друга форм и моделей образования как в прошлом, так и в последующих темпомирах.

Поскольку эволюционный подход к образованию выходит за пределы педагогических наук, то речь, в частности, идет о генезисе того информационного процесса, который позже получил наименование образования, т.е. обучения в мире живой материи, о чем у нас шла речь вначале статьи. Педагогика вообще исследует образование лишь как развитие жизненного опыта человека<sup>48</sup>, т.е. в антропоцентрическом эволюционном ракурсе. И иная постановка в традиционной педагогике представляется неприемлемой. Однако эволюционный антропоцентризм как некое новое видение глобального эволюционизма (или, по меньшей мере, одно из его направлений) захватывает многие науки, в том числе и космические (антропный космологический принцип). И важно видеть какое место здесь занимает обучение, а в перспективе и образование.

Образование не сводится только к обучению и воспитанию в специальных образовательных учреждениях, а видится, как упоминалось выше, как более широкий процесс информационно-экологического взаимодействия человека и мира. В этом широком смысле образование – это не просто одна из форм человеческой деятельности, а вся совокупная человеческая деятельность, вся сфера информационного взаимодействия индивида с социальным и природным бытием (т.е. не только один из процессов его социализации), отображаемая в информационной эволюции индивида. При таком широком видении образования оно оказывается элементом, или одним из множества глобальных процессов в потоке универсальной эволюции и может быть положено в основание наиболее общей концепции образования как информационного глобально-космического процесса.

С этих наиболее общих позиций образование рассматривается

---

<sup>48</sup> См.: Новиков А.М. Основания педагогики. М., 2010., С. 25

не только как индивидуально-общественная (в системе «человек-социум»), но и как всеобщая мирозидательная форма развития, когда коэволюционирует весь сопряженный с человеком универсум – не только социокультурный, но и глобально-природный (а также вселенско-космический) и в информационном плане воздействует на формирование личности (и даже социума).

В этом, пожалуй, наиболее широком информационном представлении образовательного процесса формирование человека видится сквозь «призму» универсального эволюционизма уже в более широкой – социоприродной системе «человек–общество–природа». Это не просто один из процессов социализации человека, а информационно-эволюционное воздействие на него всей окружающей среды с ее макро-, микро- и мега системами в ее социальном и природном аспектах. С позиций этого универсально-эволюционного подхода образование реализует функцию формирования (образовывания) человека всеми информационными процессами в планетарно-космической системе эволюции «человек-общество-природа». Образование предстает в этой интерпретации не просто как процесс социализации индивида, а как эволюционно-информационный и даже информационно-экологический процесс взаимодействия человека, общества и природы.

При видении в таком широком глобально-эволюционном ракурсе образование «растворяется» и как-то теряется в других аспектах взаимодействия человека и мира, общества и природы. Поэтому важно не только расширить понимание образования в экологическом ракурсе до глобально-космических масштабов, но и сузить до его понимания как особого социального и социоприродного процесса. И это возможно, лишь выделив во всех мыслимых взаимодействиях его отражательно-информационный и коммуникативный аспект. Ведь образование, несмотря на то, что оно имеет свою материально-техническую и вещественно-энергетическую составляющие, в первую очередь является информационно-коммуникативным процессом в системе «человек-общество-природа». И именно все формы движения информации оказываются главными среди других взаимодействий и их аспектов, как в узком понимании феномена образо-

вания, так и в широкой – глобально-эволюционной трактовке. Информационный аспект (составляющая) образования является основной его характеристикой, и это становится более очевидным при рассмотрении процессов футуризации образования и развития инновационно-опережающих процессов<sup>49</sup>.

Представляя будущее образование как «образовывание», формирование человека не только в социально организованных, специальных учебных заведениях, но и всей жизнью человека, всей окружающей средой, уместно обратить внимание на два существенных обстоятельства. Во-первых, переходя от представления образования как трансляции знаний в специальных образовательных учреждениях («знаниевого» и «компетентностного» подхода) к более широкому «глобально-эволюционному» видению феномена образования, важно все же сконцентрировать внимание на том общем, что им присуще – движению и восприятию информации индивидом. В любом случае именно информационный аспект оказывается наиболее существенным и для «компетентностно-знаниевого» и для «глобально-эволюционного» видения образования. Формирование человека в процессе образования в обоих подходах может моделироваться процессом движения и накопления информации, т.е. мыслится как своего рода эволюционный информационный процесс, о котором уже выше шла речь.

Во-вторых, это процесс, носящий принципиально социоприродный характер, хотя обычно его представляют в качестве чисто социального процесса, особенно, если речь идет об образовании как трансляции (устаревшего) знания. Переход от «трансляционно-знаниевого» к «информационно-эволюционному» видению обсуждаемого феномена позволяет представить образование в широком смысле как социоприродный процесс движения информации от общества и природы к человеку. В результате этого социоприродного процесса освоения информации человек увеличивает свое информационно-интеллектуальное содержание, он прогрес-

---

<sup>49</sup> См.: Урсул А.Д. От модернизации к футуризации образования: инновационно-опережающие процессы в интересах устойчивого развития // Безопасность Евразии. 2008. №3.

сивно развивается и вместе с тем обретает способность само-сохраняться в качестве самостоятельного и активного элемента общества и природы. Такое «социоприродно-информационное» видение образования соответствует как концепции глобального эволюционизма, так и социоприродным концепциям эволюции в форме УР и ноосферогенеза.



### **Литература:**


1. Бабурин С.Н., Мунтян М.А., Урсул А.Д. Глобализация в перспективе устойчивого развития. М., 2011 .
2. Голдфейн М.Д., Урсул А.Д., Иванов А.В., Маликов А.Н. Основы естественнонаучной картины мира. Учебное пособие к курсу «Концепции современного естествознания». Саратов. 2011.
3. Ильинский И.М. Образовательная революция. М., 2002.
4. На пути к образованию для устойчивого развития в России / Под ред. Н.С. Касимова и С.М. Малхазовой. М., 2006.
5. Колин К.К., Урсул А.Д. Информационная культурология. Предмет и задачи нового научного направления. Саарбрюккен (Германия): Lambert academic publishing. 2011.
6. Новиков А. М.. Постиндустриальное образование. М., 2008.
7. Степанов С.А. Глобализация, устойчивое развитие, образование. Концептуальные основы экологического образования в высшей школе для устойчивого развития. М., 2009.
8. Степанов С.А. Основные методологические и содержательные аспекты экологического образования для устойчивого развития в высшем учебном заведении. М., 2010.
9. Урсул А.Д. От модернизации к футуризации образования: инновационно-опережающие процессы в интересах устойчивого развития // Безопасность Евразии. 2008. №3.
10. Урсул А.Д. Глобальное знание и глобальное образование. Красноярск. 2011.
11. Урсул А.Д., Демидов Ф.Д. Образование для устойчивого развития: научные основы. М., 2004.
12. Экологическое образование и устойчивое развитие / Под ред. А.Д.Урсула. М., 1996.

## Глава 4.

# РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*О.А. Дольская*

Национальный технический университет «Харьковский  
политехнический институт»  
г. Харьков, Украина

 *В современных исследованиях, посвященных образованию и, в частности, педагогике часто встречается термин «рефлексия». Автор проанализировала его значение и пришла к выводам, что термин прошел длительный путь развития. Кант один из первых дал его определение, но в дальнейшем его значение трансформировалось настолько, что без знакомства с ним невозможно осознать его расширенное значение. Современное понимание связывается с мышлением, но не по конструированию понятий. Рефлексия направлена на оптимально продуманные действия, организованные на основе теоретического знания. Теоретическое знание служит предпосылкой нашего поведения и действий. Сегодня рефлексия – это умение «работать» с абстракциями, обобщенными принципами, которые представлены в теоретическом знании.*

*Ключевые слова: рефлексия, образование, мышление, понятие, коммуникация, рациональность, теоретическое знание.*

Все чаще в философии образования используется термин «рефлексия». Обращение к нему активизировалось не только в педагогике, образовании, но в научной, социальной и даже в общественно-политической мысли. Что обозначает этот термин, и почему он стал актуальным для представителей научного мира? Его историю мы начнем с размышлений Декарта и Канта.

Рефлексия как принцип мышления по традиции, идущей от Р. Декарта, предполагает переход к самосознанию, саморефлексии: солипсическая установка окончательно оформляется Р. Де-



картом. Происходит радикальное вытеснение из «Я» всего недо-  
стоверного, а это приводит к тому, что, во-первых, связь с миром  
разрывается, во-вторых, основное требование к его выстраивается  
в рамках сомнения. Скептическая позиция ума над самим собой  
превращает его в познающий разум. Это значит, что разум обра-  
щается на себя, становясь предметом анализа, а между предметом  
познания (фрагментом бытия) и познающим субъектом стоит не-  
кая среда, включающая в себя умозрение, воображение, которые  
надо изучить и преобразовать в формы, средства познания.

Путь к идее объективности знания шел именно через ради-  
кальный скепсис: доведя скепсис до предела, Р. Декарт превра-  
тил его в метод, в позицию мысли. Он заключает мышление в  
самом себе, в точке бесконечно удаленной от мира, от чувств и  
представлений. Эта точка получает название *Cogito*. Есть еще  
один существенный момент в учении Р. Декарта. Он заявил, что  
индивидуализм и рационализм тесно связаны друг с другом. Все,  
что базируется на коллективных обычаях и традициях, является  
нерациональным, поэтому необходимо преодолеть такой «анти-  
разум». Только индивидуум, который работает и мыслит в опре-  
деленной упорядоченной манере, может достичь истины. Если  
человек придерживается определенных правил мышления, то по-  
знаваемость мира становится доступной.

Теперь необходимо обратиться к размышлениям Д. Юма о  
субъекте познания. Теория разума Д. Юма дает такое объяснение  
субъекта, в котором понятие души, понятое и принятое в конте-  
кте метафизических начал, исчезает. Когда Д. Юм говорил о дей-  
ствии души, он имел в виду не то, что сама душа активна, но что  
она активизируется, становится субъектом. Определенность не  
определяет, она сама определяется. В этом присутствует некий па-  
радокс. Парадоксальность теории разума Д. Юма состоит в том,  
что он «представляет субъективность, которая выходит за пределы  
самой себя и, тем не менее, остается пассивной» [1, с. 14].

Д. Юм утверждает, что любая идея вещи выводится из со-  
ответствующего впечатления, что в душе нет никаких идей, а  
есть только привязанность души. Субъективность, по мнению  
Д. Юма, задается благодаря впечатлениям: источником проис-

хождения души становятся впечатления от ощущений, а впечатления рефлексии дают качественное определение души как субъекта.

Для идей Р. Декарта Д. Юм нашел свое объяснение: он считал, что идеи – это слабые отзвуки впечатлений. Как ни странно, но в этом вопросе Д. Юм рассуждал как строгий рационалист: мы видим в его размышлениях попытку рационально установить границы и природу познаваемости мира. Р. Декарт провозгласил независимость от случайного накопления знаний, а Д. Юм подчеркнул, что осмыслить каузальные связи возможно с опорой на крепко укорененный обычай наблюдать аналогичные последовательности. Но обычай не конкретный, а универсальный, характерный для человеческого разума вообще. Обычай стал центральным звеном в его представлении о знании, а человеческое «Я» Д. Юм представил как постоянную совокупность неодинаковых перцепций.

Если обратиться к И. Канту, то он понимал рефлексю как размышление над отношением представлений для формирования понятия [2]. Р. Декарт, а за ним И. Кант отдавали предпочтение холодному, рациональному разуму-одиночке, но Д. Юм смотрел на разум по-другому: для него разум никогда не мог своими собственными силами преодолеть наблюдения над личными экзистенциями. Именно последние заставляют нас двигаться вперед, определять ценности и цели. А логическое мышление не может удовлетворить состояние человека, основанное на чувствах и ощущениях.

В начале XX в., благодаря Э. Гуссерлю, феноменология предстает как описание, выдержанное в тройном направлении: описание смысловых структур сознания, описание предметов-вещей как факта существования, описание психологической деятельности, направленной на предмет сознания. Если у И. Канта априорные формы задают некие конструкторы, основанные на чувственности и рассудочности, то для Э. Гуссерля на первое место выходит наглядное описание вещей, и именно редукция определяет подлинность рефлексии и смысл человеческой деятельности. Он придает рефлексии универсальную методологическую функцию.

Рефлексия – это «общая рубрика для всех тех актов, в каких становится очевидно схватываемым и анализируемым поток переживания со всем многообразно встречающимся в нем» [3, с. 164].

Однако необходимо заметить следующий достаточно важный факт. Э. Гуссерль ввел понятие «жизненный мир» как непрерывное условие существования любых видов знания. Он трактует его как совокупность до- и внерефлексивных установок, практических и дотеоретических позиций, что, по сути, и привело к изменению его отношения к рефлексии: он все меньше и меньше уделял ей внимание. В дальнейшем у Э. Гуссерля интерес к рефлексии упал настолько, что его последователь М. Хайдеггер в противовес рефлексии апеллирует к процедурам герменевтического истолкования и к актам понимания. Такое отношение к рефлексии можно объяснить только одним: ее значение относительно ее понимания, данного И. Кантом, трансформировалось настолько, что невозможно было осознать ее современное – расширенное понимание и значение. Отсутствие интереса к рефлексии со стороны Э. Гуссерля возможно объяснить именно этим фактом: он не обратил внимания на то, что ее значение и трансформировалось, и расширилось.

Зато им была сделана мощная заявка на интерсубъективность сознания. Э. Гуссерль разрушил установку на методологический солипсизм, но он не указал на роль и значение коммуникации, а только приблизился к ней.

Чуть ниже мы покажем, что рефлексия оказалась тесно связанной с коммуникацией. А тема коммуникации, наоборот, стала приобретать все большее внимание и значение в философии. Действительно, если трансцендентальная прагматика отталкивается от Cogito P. Декарта, то это с необходимостью требует использования личного местоимения «Я». Тут необходимо напомнить, что В. фон Гумбольдт, а за ним все представители диалогической философии говорили: личные местоимения предполагают всех своих собратьев второго и третьего лица [4].

Курс на коммуникативную обусловленность субъекта европейская философия «взяла» еще с размышлений Д. Юма, который создал науку о человеческой природе. Решая вопрос о том, как во-

ображение становится способностью, Д. Юм, по сути, решает вопрос о том, как душа становится субъектом [1, с. 9]. Человеческая природа является управляемой воображением, а не правилом. Почему возможно говорить, что именно воображение становится природой? Потому, что «принципы отсылают к душе, на которую они воздействуют, а природа отсылает к воображению, весь смысл [человеческой – авт.] природы в том, чтобы качественно определять воображение» [1, с. 12]. Сила воображения, считает Д. Юм, удваивается с помощью отношений и дает определение слову «отношения», подчеркивая, что отношения – это не то, что просто связывает явления, а те *условия*, благодаря которым они завязываются [5]. При этом рассудок он расценивает как «движение аффекта, становящегося социальным» [1, с. 8 – 9], а задача рассудка – «сделать аффекты социально приемлемыми» [1, с. 8].

Рассудок (или воображение) мог запечатлеть в себе идеи и представлять их так ясно, что они будут действовать на ум так же, как те идеи, которые доставляют нам память, разум или чувства. Особенность чувственных впечатлений Д. Юм усматривал в их силе и действенности. Он подчеркивал, что живость одного события опыта влияет на характер последующих событий. Это был своеобразный фундамент для дальнейшего обоснования социальности субъекта. Ж. Делез отмечает в «Логике смысла», что событие соразмерно становлению, а становление соразмерно языку [6, с. 21]. И далее: «Событие – подобно кристаллам – становятся и растут только от границ и на границах» [6, с. 22]. А мы можем предположить, что опыт встречи того, кто обучается с тем, кто обучает, соразмерен событию.

Продолжает линию развития значения «события» А.Н. Уайтхед, расставляя следующие акценты. А.Н. Уайтхед разрабатывает концепцию языка, в которой отношения символа и значения не подчиняются закону каузальности, а определяются субъектами, вступившими в коммуникацию на основе чувственного восприятия. За языковыми данными стоит объект, но он оказывается локализованным не в абсолютном пространстве, как это характерно для классической онтологии мира, а в событии. Для него событие – это некий комплекс, целостный опыт в виде ак-

тивного субъекта и вещи (объекта), с которой связана активность субъекта. Эта вещь выступает как данность, которая «способна вызвать специальную активность» конкретного опыта. Поэтому А.Н. Уайтхед и определяет событие через субъект. «Событие есть субъект по отношению к его особой активности, направленной на объект; и все, что угодно может быть объектом, если возбуждает в субъекте некоторую особую активность. Такой вид активности есть «схватывание»» [7, с. 576].

Нам остается подчеркнуть схожесть рассуждений Д. Юма о значении отношения при связывании идей, возникающих в мышлении, и которое усиливает воображение, и А.Н. Уайтхеда в описании ситуации события. Изменение одного в ситуации события влечет изменение другого, что способствует реализации принципа становления. По сути, и Д. Юм, и А.Н. Уайтхед пытаются решить вопрос о том, как устроена субъективность в контексте коммуникации. В философии Д. Юма субъект рассматривается с учетом его социальной окрашенности, а в философии А.Н. Уайтхеда акцент смещается на отношения между субъектом и объектом, которые реализуются в ситуации «события». Отсюда вывод: на формирование субъекта оказывает влияние встреча или граница, в пределах которой субъект и объект создают ситуацию «события».

В научных исследованиях в XX в. наблюдается отказ от жестко детерминированного мышления, выдержанного в парадигме субъект-объектных отношений, на смену приходит парадигма субъект-субъектных отношений, что обусловлено реализацией на практике разных типов научной рациональности. В естествознании любой объект, рассматриваемый в виде системы, имеет свое, внутреннее пространство. В современном знании его называют семантическим (смысловым) пространством. Это пространство расценивается как пространство внутренней детерминации действия. В нем формируются целевые установки, ценностные критерии и возникает субъективный (свой) регулирующий фактор, который может выполнять и роль управляющего фактора. Все поведение системы, согласно классическому и неклассическому типу научной рациональности, определяется актуальным взаимодействием и предшествующими причинами.

Но постнеклассическая рациональность рассматривает систему с учетом внутренней детерминации. Это значит, что поведение системы определяется ее будущим, представленным во внутренней целевой установке.

Для уяснения внутренней детерминации используют понятие целесообразности, целевая причина, целеполагание. Так вот, если центральным принципом в системе выступает цель, внутренняя установка, то в системе возникает процесс осмысления, который и получил наименование рефлексия.

Необходимо также заметить, что современное естествознание не признает субъекта как нейтрального по отношению к получаемому знанию. Сегодня субъект рассматривается как один из определяющих компонентов знания. Если раньше акцент ставился на объекте познания, то сейчас он перемещается в сторону *границы* взаимодействия субъекта и объекта. Это в какой-то мере перекликается с философией становления А. Уайдхеда, где отношение между субъектом и объектом реализуются в контексте границы встречи, в пределах которой и создается ситуация «сбытия».

Теперь посмотрим, как реализуется рефлексия в образовании. Прежде всего, мы должны указать на понимание рефлексии со стороны Г.П. Щедровицкого. Анализируя предложенный им тип рациональности, становится понятным, в каком направлении современное понимание рефлексии расширилось и трансформировалось. Его последователь Ю.В. Громыко настаивает на том, что современное образование необходимо нацеливать на использование в нем проектной рациональности. Необходимо отметить, что проектный тип рациональности находит свою реализацию не только в поле образования. Образовательная система на протяжении многих веков представляла собой сложный социокультурный проект, в котором разрабатывались определенные стратегии, позволяющие применять на практике разные методы обучения. Каждая школа, новая система, определенные программы, введение новых методик и т.п. – это своеобразные проекты, воплощенные в жизнь.

Проектная рациональность разрабатывает регулятивы, кото-

рые позволяют представлять, а затем преобразовывать действительность в режиме перехода от существующего к должному. В основе проектной рациональности лежит новый взгляд на интеллект, мышление и коммуникацию. Проектирование – это тип мыследеятельности, под которым понимают «совершенно определенную связь процессов мышления, коммуникации, деятельности, рефлексии и понимания, которая проявляется при осуществлении соответствующего вида практики – исследования, программирования, управления и т.п.» [8, с. 66]. Также в ее основе лежат такие параметры, как отношение к категории времени, критерии реализуемости, предметность как организационная структура деятельности и т.п. Проектная рациональность позволяет получать новое знание о социальных аспектах образования, а также способствует запуску новых исследований, направленных на получение научных знаний. Ю.С. Громько предполагает, что «должны проектироваться разные типы связей сферы образования с другими сферами практики» [8, с. 68], а проектирование необходимо положить в основу содержания образования.

Практику проектной рациональности можно мыслить как существующую в виде совокупного опыта мышления, она выступает как проявление активности многих людей. Коммуникативные действия оказываются часто неосознанными, т. е. в высокой степени ритуализированными. Проектная рациональность способствует конструированию субъективности, которая не дана, а задана и возникает как проект определенной практики. Она способствует и получению новой информации: «любое проектирование есть в первую очередь информационный процесс, процесс генерирования новой информации» [9, с. 81].

Под руководством Г.П. Щедровицкого в 80-е годы были организованы деятельностьнные игры, направленные на решение комплексных социокультурных проблем в различных сферах деятельности человека. Каждая игра предполагала имитационное рефлексивно-мыслительное проигрывание определенных ситуаций в профессиональном коллективе. Например, смену ролей на производстве (принятие инженером на себя роли директора крупного производства), выработки стратегического развития

производства, образовательных структур и т.п. Особенностью проигрывания являлась совместная мыслительная деятельность членов всего коллектива. Теоретически создавались нестандартные ситуации, непредвиденные элементы, которые могли бы иметь место в управлении, в процессе обучения, на производстве, в школе и которые требовали от играющих членов коллектива определенного решения. Московская школа методологов способствовала рождению новой формы организации коллективной мыследеятельности, противопоставленной такой, как учрежденческая, производственная, учебная и пр.

Основное назначение игры усматривалось ее создателями в развитии средств, методов и организаций форм мыследеятельности. Конструирование игры связано с мысленным развертыванием ее содержания, которое определялось темой и целями. Особенностью игр становилась двойная функционализация: с одной стороны, они отражали предмет мысли, а с другой, игры использовались по отношению к мыследеятельности в качестве «инструментальной функции, в качестве средств ее организации» [10, с. 51]. Главным стержнем игры выступали методологически организованные процессы коммуникации, которые фактически прокладывали «обходной» путь относительно тех барьеров, которые встают на пути чистого мышления. «Коммуникация позволяет втянуть и определенным образом представить на плацдарм общего обсуждения те профессиональные и практические области, относительно которых строится игра. Т. е. первоначально та МД [мыследеятельность – авт.], которая анализируется игрой, дана участникам через коммуникативные формы. Далее представленная в коммуникации она становится материалом для мыслительной работы: сначала в плане ее анализа и проблематизации, а затем в плане развертывания проективных форм работы по развитию соответствующих практических областей; проектирования, программирования, нормирования», – пишут Л.М. Карнизова, Г. И. Александрова, организаторы игр [10, с. 56].

Сам Г. П. Щедровицкий так определял игру: «участники игры ... начинают создавать новый практический опыт мыследействия. Благодаря этому организационные проекты и про-



граммы новых комплексных систем мышледействования получают экспериментальную проверку (в условиях игровой имитации) на взаимосогласованность, эффективность, надежность и устойчивость в различном социокультурном окружении» [11, с. 297].

Игры проводились по таким темам: «Эксперимент в управлении народным образованием: содержание, масштабы, объем работы», «Проблемы содержания образования», «Выборы директора школы № 735 г. Москвы», «Проблемы и перспективы развития начального образования» и ряд других. Основная ценность и цель игры состояла в развитии мышления и деятельности. Собственно продуктивная ориентация всегда присутствовала в игре, но она никогда не была самоценной. И игротехническая работа в группе была ориентирована на отработку правильных мышледеятельностных процессов, правильных способов мышления и деятельности.

Ю. В. Громыко видит суть проектной рациональности в необходимости создания мегамашины образования, построение которой должно обеспечить разработку мышледеятельностного содержания образования и реализацию этого содержания в новых формах учебно-воспитательного и образовательного процессов. «Создание новых игр организации мыслительной сферы образования в организационно-деятельностной игре предполагает выход за рамки структур отраслевого производства – самой системы народного образования» [12, с. 44] и сосредоточиться во всех сферах жизнедеятельности человека.

Для Г. П. Щедровицкого наиболее существенным моментом в игре становится умение «создавать соответствующие условия, организовывать и постоянно сохранять сферу их «личностных» отношений, стимулировать самодеятельность детей, «свободу» в установлении отношений друг с другом» [13, с. 676]. Т.к. процесс обучения происходит не в самой игре, а в «сфере отношений по поводу игры». Для создания ситуации обучения необходимо задать «разрыв» в предметно-практической или мыслительной деятельности. «Когда перед ребенком ставят какую-либо практическую или мыслительную задачу, то он может принять ее и начнет решать только в том случае, если у него для этого есть необхо-

димые средства. Но в ряде случаев оказывается, что средств достаточно, чтобы принять задачу, но недостаточно, чтобы решить ее. Именно здесь он оказывается в ситуации разрыва» [13, с. 683]. Когда разрыв осознан, учитель старается ввести дополнительные средства для решения задач. Причем обращение к понятиям не во всех случаях спасает мыслителя, зато легко ведет к формализму. В дальнейшем учитель должен создать в игре такую задачу, решение которой вело бы к выделению средств решения задачи именно как средств и к усвоению их в этом качестве.

Игры формируют образцы новой практики, а мыследеятельность позволяет создавать комплексы и схемы организационной деятельности с их предварительной искусственной организацией. Сегодня большое внимание уделяется методу игры в образовании, ставя перед студентом, учеником задание такого рода: каждый этап игры – это своего рода ступень достижения определенных целей. Поэтому требуется обсуждение каждого «кусочка» игры с выяснением положительного или отрицательного, конструктивного или деструктивного продвижения к определенной цели. Понятно, что такой анализ невозможно осуществить без обращения к рефлексии.

Методические разработки построения лекций, уроков, семинаров и т.п. «пестрят» использованием термина «рефлексия». Давайте попробуем разобраться, почему обращение к ней является необходимым элементом педагогической деятельности. Если отойти от классических исследований методик реализации пространства урока, тогда урок представится как поток передачи и приема информации. Ученику ее необходимо интерпретировать, при этом воспринимая предложенный материал в пространстве именно урока. Но информацию получает и учитель в виде своего рода «незнания», которое проявляется у учащихся в этом процессе. Параллельно у учителя возникает проблема собственного сознания и нового осознания содержательной компоненты педагогического знания.

Феномен вмешательства и инициативы в соединении с мотивом способствуют восприятию процесса урока не только как реализации универсального детерминизма: событие урока реали-

зуется как процесс, который несет в себе признаки человеческого со-бытия. Мы можем предположить, что образование реализуется как процесс, который несет в себе свойства человеческой со-бытийности. В традиционном понимании образование отталкивается от процесса взаимодействия: учителя с учеником, взрослых и детей, родителей и детей, студентов и преподавателей и т.п. С одной стороны, событийность задает параметры освоения индивидом себя самого и мира, способствует встроенности себя в этот мир, формирует умение соотносения своей самости с субъективностью других людей и целостностью других сообществ. И здесь нам не обойтись без рефлексии: рефлексия требует обращения сознания на себя, это принцип мышления, требующий обоснования предпосылок собственного мышления.

В основе содержания педагогического знания в соразмерности с событием урока лежит различие между знаниями учителя и ученика или различие знаний учителя до урока и во время урока, включающего нормативно-ситуативную интерпретацию непонимания учеников и разворачивание на основе данного толчка собственного предзнания. Это различие «ослепляет открывающимися возможностями дирижировать переработкой информации» [14, с. 201]. О явлении предзнания давно известно в когнитивной психологии. У. Найссер подчеркивал зависимость восприятия от навыков и опыта воспринимающего, т. е. от того, что человек может знать заранее. То, что воспринимает учитель или ученик и что может стать предметом понимания, относится к идентифицированным элементам жизненного мира: «Мы обращаем внимание на объекты и события, а не на сенсорные сигналы», – писал У. Найссер [15, с. 52]. А М. Полани сравнивает предзнание с «молчаливым типом знания» [16, с. 134] и подчеркивал его «инструментальный, вспомогательный характер по отношению к осознанию» смысловых значений знания.

Ученик как открытая система обладает предзнанием, которое выступает инструментом для активизации процесса самопознания индивидом самого себя. Но при этом рефлексия выступает как процесс зеркального взаимоотражения знаний учителя и ученика в пространстве коммуникации урока-события. У учителя

также возникает ситуация предзнания, но относительно предзнания уже ученика, и появляется способность мысленного восприятия позиции ученика и его точки зрения на предмет рефлексии.

Еще несколько слов о проектной рациональности, но уже в контексте масштабной перестройки общества на пути его развития. Например, Д. Белл полагает, что в современном информационном обществе увеличится роль профессионалов, которые, будучи экспертами, наиболее склонны к планированию [17]. А Г. Саймон, рассматривая классическую теорию принятия решений вводит понятие «процедурной рациональности» [18]. Он противопоставляет ее «содержательной» рациональности, имеющей место в теории принятия решений. В этой теории противопоставляются две позиции-схемы: «что предлагается делать» и «как принимается решение». При помощи процедурной рациональности выстраивается ответ по схеме «как принимается решение». Г. Саймон предлагает масштабную перестройку общества на основе повышения продуктивности процедурной рациональности. О. Савельзон подхватывает идею процедурной рациональности Г. Саймона и применяет ее к анализу современного общества. В частности, О. Савельзон видит в ней одно из условий развития демократических элементов в обществе: процедурная рациональность позволит трансформировать общество в направлении культуры принятия решения, активизируя демократическую систему политического управления [19].

Необходимо также обратить внимание на теорию рефлексивной модернизации Э. Гидденса. Он вводит понятие «практического сознания», благодаря которому раскрывается значение знания для человека и его компетенции [20]. В теории описывается концепция действия с позиции процесса как непрерывного потока поведения, как течение непредвиденных причин, как вклинивание живых существ в бесконечный поток событий в мире. Человеческое действие всегда окрашено рациональностью, под которой Э. Гидденс понимает умение индивидом находить и объяснять самому себе причины и цели действия. А под рационализацией действия он понимает процесс, который внутренне присущ людям и который представляет собой согласие участни-

ков взаимодействия относительно компетенции каждого, а также способность поддерживать постоянное «теоретическое понимание» оснований своей деятельности.

Как видим, в исследованиях социального характера вопрос о проектной рациональности переходит в плоскость процедур принятия решений для осуществления деятельности, а центр внимания переключается на рефлексивное обоснование действий. Попробуем проанализировать ситуацию, способствующую расширению понятия «рефлексия», обратившись к работам не только философского и педагогического характера, но и социологического, и экономического.

В современном обществе большое внимание уделяется анализу теоретического знания как основной характеристике информационного общества. Это знание предполагает качественные изменения, которые ведут к серьезным последствиям во всех сферах жизнедеятельности. Попытка обоснования теоретического знания была предпринята К. Кумаром. Он считает, что «теория предстает в виде набора обобщенных правил, законов и операций, своего рода определенных абстракций, на основе которых возможно соглашение не только между исследователями научной сферы, но и работниками производственной и социальной сфер» [21, с. 75]. Заметим, что принцип соглашения становится ключевым не только в образовании или науке, но и практически во всех важнейших сферах жизнедеятельности человека.

Продолжает тему анализа теоретического знания Э. Гидденс. Он обращает внимание на то, что эпоха Модерна – это освобождение людей от уз природы, когда человек делает выбор в ситуации неопределенности, в обстоятельствах predetermined судьбой. Освободившись от установки о мире как о заданном мире, человек может изменять его. Решения по его изменению зависят от самого человека, от сообщества. Предпосылкой для этого выступает постановка вопросов перед собой и коллективом, на которые ищутся соответствующие ответы. Сама постановка вопросов получает название «рефлексивность», которая предполагает открытость к идеям, информации, знаниям, поступающим из различных сфер, на основе которых и принимаются решения.

Он пишет, что для отдельных представителей и институций посттрадиционного общества характерна «интенсифицированная рефлексивность», построенная на знании [20]. Можно говорить о том, что это во многом знания абстрактные, источником которых выступают, прежде всего, структуры образования и средства массовой информации.

Тему рефлексивности и знания подхватывает современный социолог Н. Штер. Он расширяет поле теоретического знания, говоря, что знание – важнейшая составляющая всего нашего образа жизни, т.к. именно теоретическое знание помогает разобратся не только с тем, что мы делаем, где мы находимся, оно помогает разобраться со смыслами окружающей действительности. Для характеристики знания он предлагает тройную типологию его развития: знание содержательное (так называемый просвещенческий идеал, он необходим для понимания и наполнения смыслами вещей); знание продуктивное (применяется в промышленности разного характера); знание действенное (которое связано с деятельностью и воплощает собой особые приемы, которые оказывают влияние на повседневную жизнь человека) [22].

Особое значение для нас имеет последний тип знания – действенный. О действенном знании пишет и украинский философ В. Шкода, но называет его «знанием результата делания»: «С антропологической точки зрения, знание можно представить как результат *видения* и *делания*. Иными словами, знание есть дело, так сказать, рук и глаз человеческих. Это – два существенно различные по происхождению типа знания. Первое – от удивления, второе – от необходимости адаптироваться к окружающей среде обитания» [23, с. 171].

В современном обществе начинают доминировать трудовые процессы, в которых человек расценивается в контексте интеллектуального и творческого роста, что активизирует проблему образования на протяжении всей жизни. Человек начинает брать на себя функции контролера текущего процесса: он не зависит от техники, а, наоборот, делает функционирование техники зависящей от него самого. Его труд начинает характеризоваться присутствием творческих элементов в любом виде производства. В

постиндустриальном обществе на смену ориентации на расширение производства материальных товаров и услуг приходит ориентация на расширение производства знания, на тиражирование информации, структурированной особым образом. Вследствие этого происходят изменения в структурных элементах общественного производства. Наряду с основными отраслями промышленности развивается интеллектуальное производство как производство знаний, развиваются коммуникативные средства различного характера в виде информационных сетей, банков данных, рекламных структур, организаций, устанавливающих связи международного взаимодействия и т.п. На смену машинному труду с необходимостью приходит труд интеллектуальный, связанный, с одной стороны с использованием компьютерных технологий, а с другой, – направленный на человека.

Тема образования присутствует во многих социальных теориях. Например, разрабатывая теорию трудовых процессов нового общества, социологи М. Пайор и Ч. Сейбл выдвигают тезис о том, что существенными особенностями и преимуществом нового образа жизни станет распространение гибкой специализации и гибкого производства, основанных на определенных знаниях. Они пишут, что во времена индустриального общества доминировало массовое производство, его огромные объемы стандартизированной продукции требовали специализации оборудования и специализации труда, что приводило к низкому уровню трудовых навыков. Операции сводились к рутинным движениям, присутствовал жесткий хронометраж движений и действий и т.п. Введя термин «гибкая специализация», они предвидят разрыв с рутинным и монотонным трудом, в результате чего будет возрастать разнообразные возможности производства и повышаться квалификация работников любого уровня, предполагающая образование в течении жизни человека [24].

Если раньше господствовало утверждение, что для капитализма не нужны квалифицированные работники, то убеждение о необходимости гибкой специализации все более находит своих приверженцев. Экономисты П. Хирст и Дж. Цейтлин считают, что гибкая специализация может быть сформирована везде, где

существуют благоприятные условия для сотрудничества и кооперации, которые обеспечивают необходимый минимум доверия между рабочим и нанимателем [25].

Профессор Гарвардской школы бизнеса, известная исследовательница трансформаций в экономической сфере, С. Зубофф усматривает в развитии последних лет перспективу «серьезных перемен в трудовых навыках» [26, с. 57]. Информации в гибкой специализации отводится особая роль, а информационно коммуникативные технологии служат главным признаком гибкой специализации, и они же и обеспечивают ее. Новые технологии – это «умные» технологии, их отличительная черта – инкорпорирование больших объемов сложной информации. Этот информационный материал обеспечивает гибкость и самого производственного процесса, т. к. для работы необходимо владеть не только просто профессиональными навыками, но и навыками профессиональной адаптивности и гибкости. Теперь не только инженер, технолог должен быть готовым к овладению новыми навыками, но и рабочий. Роль образования становится все более ощутимой на производстве, т. к. внедряются не просто новые технологии: в производство внедряется все больше программируемых технологий. Наличие сложного оборудования требует знания, поэтому информационные технологии не только стимулируют постоянное переобучение, но и нуждаются в работнике, который смог бы овладеть сведениями о внутреннем устройстве системы.

По терминологии социолога Л. Хиршхорна, работники нового типа общества отличаются от работников индустриального общества. Это «постиндустриальные рабочие», которые «должны уметь наблюдать за всем производственным процессом и понимать его настолько, чтобы ликвидировать любую неполадку» [27, с. 2]. Информационные технологии снимают значительную часть физических нагрузок и монотонность работы на конвейере, но взамен требуют «большой мобилизованности и наблюдательности, что необходимо из-за несовершенства кибернетических технологий и сбоев в их работе» [27, с. 2–3]. Поэтому особую роль Л. Хиршхорн отводит образованию «постиндустриальных рабочих», стратегия которого должна быть организована совершен-



но по-новому. Он отмечает следующее: обучение должно быть организовано так, чтобы оно готовило рабочих к вмешательству во время неожиданных неполадок системы, т. е. им необходимо понимание всей системы в целом и постоянные «переподготовка и обучение». Таким образом, рабочий, который был «контролируемым элементом производственного процесса станет сам осуществлять контроль, контролируя контроль». Другими словами, труд рабочего будет «образованным», а специализация «гибкой».

Именно «гибкая специализация» побуждает работника к участию в планировании работы: компьютеризация обеспечивает оператору «петлю обратной связи», «кинетическую обратную связь», что дает работнику возможность перепрограммирования системы. Таким образом, работник как информационно восприимчивый человек осведомлен в области передовых технологий благодаря им же. Он способен умственным усилием совершенствовать систему в целом. С. Зубофф называет такое умственное усилие «рефлексивностью», которая возникает на основе работы с информационно-коммуникативными технологиями. Такая работа получает статус информирующего процесса, который порождает, как она полагает, «интеллектуальные навыки» [26, с.10].

Э. Гидденс, вводя термин «рефлексивной модернизации» [20], основное внимание уделял абстрактному и обобщенному знанию, а центральной точкой его интереса стал процесс принятия решения, оценка риска и особый контроль над своей собственной жизнью. С этой точки зрения, теоретическое знание составляет суть современных общественных отношений, и Э. Гидденс, по сути, показывает, что теоретическое знание возникло вместе с современным обществом и его роль неуклонно возрастает в нем. А его потенциал проявляется в том, что оно позволяет влиять на наше будущее.

Анализ вышеперечисленных концепций теоретического знания свидетельствует о расширенном и, по сути, новом значении понятия «рефлексия». Рефлексия становится одним из ведущих принципов мышления вообще, а не только философского знания. Понятие «рефлексия» вступает в новый – практический период своего применения.

Вернемся к проектной рациональности Г.П. Щедровицкого. Репрезентация этого типа рациональности присутствует и в новых дисциплинах университетского курса. Идеи, сходные с идеями мыследеятельности, заложенные Г.П. Щедровицким, мы находим в недавно возникшей дисциплине «Наука – Технология – Общество», которая читается в ряде американских, немецких, австрийских университетах. Изначально эта дисциплина проектировалась как такая, которая способна задавать более прагматический контекст для традиционных курсов по философии и философии техники, но со временем она стала самостоятельной дисциплиной. Некоторые исследователи подчеркивают схожесть конструкции предмета с одним из вариантов схем мыследеятельности: «...сама конструкция наука – технология – общество есть определенный вариант схемы мыследеятельности. В этой конструкции наука – это собственно мышление и способность создания новых идеализаций, технология – это действие, рассмотренное с различных точек зрения, и, наконец, общество – это система позиционных мест и каналы коммуникации между разными местами» [28, с. 169].

Итак, сегодня имеет место трансформация понятия «рефлексия». Сама рефлексия направлена на оптимально продуманные действия, организованные на основе теоретического знания. Теоретическое знание служит предпосылкой нашего поведения и действий. Если раньше «действия были ответом на практические запросы (технические проблемы, социальные сложности), то теперь значительная часть жизни организована на основе теории поведения, на абстрактных, обобщенных принципах» [29, с. 75], цементирующим элементом которых выступает рефлексия.



### *Литература:*

1. Делез Ж. Эмпиризм и субъективность: опыт о человеческой природе по Юму / Ж. Делез // Эмпиризм и субъективность: опыт о человеческой природе по Юму. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсо-

- низм. Спиноза ; [пер. с франц.] – М. : ПЕР СЭ, 2001. – С. 7 – 144.
2. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант / Собр. сочинений : В 8 т. – М. : Чоро, 1994. – Т. 3. – 741 с.
  3. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль ; – Т. 1. – М. : АСТ, 1999. – 340 с.
  4. Гумбольдт фон В. Язык и философия культуры / Вильгельм фон Гумбольдт ; [пер. с нем.] – М. : Прогресс, 1985. – 450 с.
  5. Юм Д. Трактат о человеческой природе. О познании / Д. Юм ; [пер. с англ. С. И. Церетели]. – М.: Канон, 1995. – Т.1 – 400 с.
  6. Делез Ж. Логика смысла / Ж. Делез // Делез Ж. Логика смысла. Фуко М. *Theatrum philosophicum* ; [пер. с фр. Я. Я. Свирского; научный редак. А. Б. Толстое]. – Фр.– М. : «Раритет», Екатеринбург : «Деловая книга», 1998. – 480 с.
  7. Уайтхед А. Н. Избранные философские работы / А. Н. Уайтхед ; [пер. с англ., состав. И. Т. Касавин: общ. ред. и вступ. ст. М. А. Киселя]. – М. : Прогресс, 1990. – 697 с.
  8. Громыко Ю. В. Исследование и проектирование в образовании / Ю. В. Громыко // Школьные технологи. – 2005. – № 2. – С. 66 – 69.
  9. Рыжов В. П. Инженерное творчество и проблемы современного образования / В. П. Рыжов // Открытое образование. – 2005. – № 5. – С. 80 – 84.
  10. Карнизова Л. М., Александрова Г. И. Методологический анализ игротехнической работы в организационно-деятельностной игре / Л. М. Карнизова, Г. И. Александрова // Организационно-деятельностные игры в народном образовании : сб. научн. трудов. – М. : изд-во АПН СССР, 1980. – С. 45 – 68.
  11. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение. Смысл и содержание / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М. : Школьные культурные политики, 1995. – С. 281 – 298.

12. Громыко Ю. В. Построение общественной практики средствами образования / Ю. В. Громыко // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 37 – 49.
13. Щедровицкий Г. П. Игра и «детское общество» / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М. : Школьные культурные политики, 1995. – С. 673 – 681.
14. Луман Н. Тавтология и парадокс в самоописаниях современного общества / Н. Луман // Постмодерн в философии, науке, культуре : Хрестоматия ; [сост. В. И. Штанько, И. З. Цехмистро, В. Н. Сумятиин]. – Харьков : СиМ, 2000. – С. 279 – 295.
15. Найссер Г. Познание и реальность: Смысл и принципы когнитивной психологии / Г. Найссер ; [пер. с англ. В. В. Лучкова; Вступ. ст. и общ. ред. Б. Н. Величковского]. – М. : Прогресс, 1981. – 230 с.
16. Полани М. Личностное знание: на пути к посткритической философии / М. Полани ; [пер. с англ. общ. ред. В. А. Лекторского, В. А. Аршинова., пред. Лекторского В. А.]. – М. : Прогресс, 1985. – 343 с.
17. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования / Д. Белл ; [пер. с англ., под ред. В. Л. Иноземцева]. – М. : Academia, 1999. – 786 с.
18. Simon H. Rationality as process and product of thought / H. Simon. – N.Y. : The American economic review. – (Papers and proceedings), 1978. – V. 68. – № 2. – P. 1 – 16.
19. Savelzon O. Russia and Israel in the XXI Century. Prospects of Developing a Rational Open Society / O. Savelzon. Liberty publ. house. – N. Y. : Basic Books, 2000. – 208 p.
20. Guilford Y. P. The nature of human intelligence. / Y. P. Guilford. – N. Y. : Mc-Gaw Hill, 1967. – 538 p.
21. Kumar K. Prophecy and progress : the sociology of industrial and post-industrial society / K. Kumar. – Harmondsworth ; New York : Penguin, 1978. – 416 p.
22. Stehr N. Knowledge Societies / N. Stehr. —London : Thousand Oaks, Calif. : Sage, 1994. – 291 p.

23. Шкода В. В. Утопия приобщения / В. В. Шкода // В. В. Шкода. *Articulus*. – Харьков : Изд-во «НТМТ», 2009. – С. 170 – 177.
24. Piore M. J., Sabel Ch. F. *The Second Industrial Divide* / M.J. Piore, Ch.F. Sabel. – New York : Basic Books, 1986. – 368 p.
25. Zeitlin Paul & Hirst Jonathan ed. *Reversing Industrial Decline? Industrial Structure and Policy in Britain and Her Competitors* / P. Zeitlin, J. Hirst. – Hardcover ASIN : Berg, 1989. B00159S2ZK
26. Zuboff S. In *The Age Of The Smart Machine: The Future Of Work And Power* / S. Zuboff. – New York : Basic Books , 1989 . – 468 p.
27. Hirschhorn L. *Beyond Mechanization: Work and Technology in a Postindustrial Age* / L. Hirschhorn *Beyond*. – Cambridge, Mass. : MIT Press, 1986. – 200 p.
28. Морозов Ф. М. Три проблемы в творчестве Г. П. Щедровицкого / Ф. М. Морозов // *Вопросы философии*. – 2004. – № 3. – С. 156 – 169.
29. Уэбстер Ф. *Теории информационного общества* / Ф. Уэбстер ; [пер. с англ. М.В. Арапова и Н.В. Малыхиной; под ред. Е.Л. Варгановой]. – М. : Аспект Пресс, 2004 – 400 с.

## Глава 5.

# ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО В КОНТЕКСТЕ ВЕКТОРАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОСТРОЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ МИРА

Г.А. Пьявченко

Медицинский институт Орловского государственного университета  
г. Орел, Россия

**!** *В статье показывается: 1) Что векторальная модель является приложимой к раскрытию процесса формирования личности подростка. 2) В свою очередь, характер приложения модели к реальности задает направленность воспитательного процесса. 3) Автор показал связь векторальной модели восприятия мира с концепциями С. Хокинга, Л. Млодинова, К. Фрита. 4) Автор рассмотрел особенности приложения векторальной модели восприятия мира к основным характерологическим типам личности по классификации Айзенка. 5) Автор предложил свою трактовку образа человека будущего, ориентированного на развитие ноосферы, в рамках векторальной модели восприятия мира.*

Формирование личности индивида – сложный процесс, охватывающий все сферы жизни этого индивида. При этом самый важный возраст – подростковый. Он же является самым трудным, так как формирующаяся личность подвергается мощному воздействию извне. Именно поэтому взрослое поколение должно четко представлять, что его воздействие в роли «старшего брата» наиболее важно и существенно.

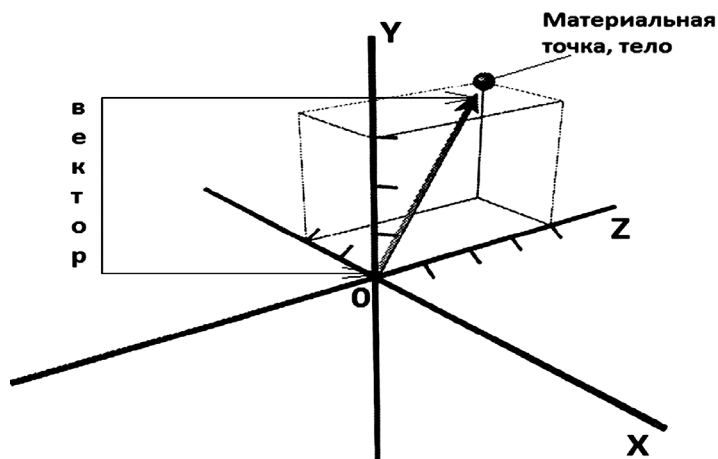
Мировоззрение подростка должно формироваться в правильном направлении, особенно ощущение окружающей его реальности и собственное место в этой реальности, в этом мире. К примеру, индивид должен понимать, что реальность это то, что окружает его и других, что она относительна. Ему важно понимать, что он сам творит эту реальность. Если он верит в это, то это становится реальностью.

Уверен, человек может создать гораздо большее, он должен лишь осмыслить и понять механизм. Так как философия – наука основная, родитель всех остальных, то я начну именно с рассуждений, постепенно пытаюсь применить их. Возможно, в них будет новый взгляд на окружающую нас реальность, нового языка понимания. Анализируя роль человека в этом мире, привожу краткое описание модели векторального построения и восприятия мира [5, с. 79-95].

### **Формирование модели вектора, разные уровни восприятия: вектор, индивид, мир**

Думаю, определение термина «вектор» из учебника геометрии знакомо многим: *Вектор – это направленный отрезок, соединяющий две точки в пространстве или в плоскости.*

Любой вектор имеет свое начало. Представим себе прямую. Это линия без начала и конца. Правомерно для человечества сравнить вселенную и прямую, но только если прямая, это две шкалы координат  $x$  и  $y$  (2D), то Вселенная – гораздо больше (для удобства возьмем 3D –  $x, y, z$ ), так как сейчас модели строят в 3D графике.



**Рисунок 1.** Модель вектора. Абстрактный куб в модели – сфера интересов индивида, точки соприкосновения с другими векторами других индивидов.

А теперь представим себе *луч*. Это линия, имеющая начало и не имеющая конца. Зададим этому лучу направление, что же мы получим в микромодели? *Направленный луч*.

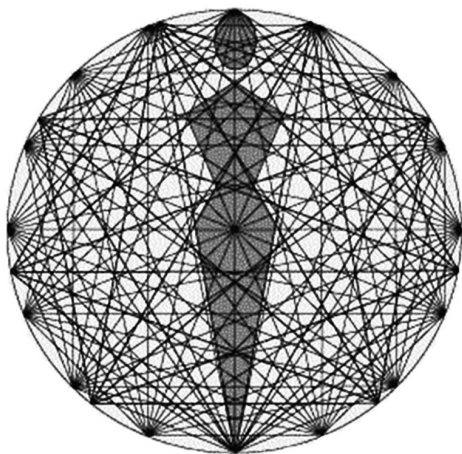
Однако, если учесть, что жизнь человека имеет конец, мы получим направленный отрезок, то есть **вектор**. Движущийся в пространстве вектор можно сравнить с человеком, движущимся по

линии жизни, а лучше, для простоты, с самой этой линией жизни.

Иными словами, линия жизни каждого человека имеет свое собственное направление, свой *вектор*.

И все усилия человека в разных сферах жизни можно представить как разнонаправленные вектора, отходящие от точки в пространстве.

На этой модели (рисунок 2) нетрудно представить, что индивид



**Рисунок 2.** Модель индивида, находящегося во взаимодействии с входящими и исходящими векторами

(материальная точка) постоянно взаимодействует с окружающим миром, исходящие сигналы разной направленности являются исходящими векторами, а получаемые от внешней среды – входящими. Все исходящие вектора индивида сливаются в один главный, каждый отдельный вектор заметен только при более глубоком анализе. Все вектора, исходящие от нас, в пределе окружающей реальности оказывают в какой-либо мере и в каких-либо промежутках времени воздействие на эту реальность, на окружающий мир.

### **Вселенная и векторы, механизм движения внутри макромира**

Поднимемся на макроуровень современного человеческого мышления, и предположим, что все существующее простран-



ство – это Вселенная. Тогда вместо людей пред нами предстает множество материальных точек, нам не важны их размер и вес, нам важно их направление.

Следовательно, эти материальные точки обладают лишь направленным движением во Вселенной, т.е. векторальностью. Их параметры и сила ничтожно малы, но в совокупности при массовом движении в сходном направлении они способны влиять на все их окружающее.

Получаем, что **Вселенная** – это пространство с движущимися векторами (объектами, материальными точками), находящимися в постоянном взаимодействии с ней и между собой, вызывая как положительную, так и отрицательную реакцию (возможно, еще и нейтральную).

Модель Вселенной. Ранее была описана мысль о том, что Вселенная это объемная среда. Многие ученые-астрофизики доказали, что она расширяется. Однако, хочется сделать акцент на других ее свойствах с позиции философии:

*Постоянство.* Нет ничего постояннее Вселенной. Человечество не знает точно, когда и как была создана Вселенная, поэтому для нас она характеризуется постоянством: условия нашего существования и окружающий нас мир изменяются в пределах предсказуемых значений, следовательно, он относительно постоянен.

*Динамичность.* Вселенная находится в постоянном движении, динамике. Она движется, на нее воздействуют векторы, внешние силы и много иного. Нельзя на современном этапе развития сказать точно что-то о процессах во вселенной, все относительно, все подвижно.

Получается своего рода противоречие: Вселенная и постоянна и динамична одновременно. Но здесь следует оговориться: Вселенной свойственен синергизм антогоничных явлений (проще говоря, дуализм), потому что любое явление и процесс во Вселенной допустимы, возможны.

### **Сила материальной точки**

Как было изложено выше, вся Вселенная наполнена многими объектами – материальными точками, которые движутся в ней и оказывают на нее свое воздействие.

Тогда возникает вопрос: какова же роль материальной точки во Вселенной? Считаю, что ее роль в существовании ее самой. То есть она существует во Вселенной, чтобы находиться в ней, участвовать во взаимном воздействии со Вселенной, изменять Вселенную и меняться самой.

Следовательно, если перенести эту мысль с макромира на более малый уровень, то Вселенная – это жизнь в глобальном понимании, а материальная точка – человек. Выходит, что смысл существования человека заключается в его существовании, а также существовании всего человеческого рода. Следовательно, смысл жизни и есть жизнь, а цель человека жить для того, чтобы продолжалась жизнь.

### **Жизненный путь – вектор**

Представим себе жизнь человека в виде линии. Она имеет начало, оно совпадает с зарождением человека, имеет длину, имеет конец. Иными словами, жизнь умершего человека – отрезок времени (пути), который данный индивид прошел совместно со Вселенной, то есть вектор. Если же мы берем живого человека, то его жизнь на момент анализа представляет собой линию с началом и без конца – направленный луч. Но взяв определенный момент жизни человека, одно мгновение, обнаружится следующее: индивид, вероятнее всего, только в процессе движения по направленному лучу, и его жизнь имеет абстрактную форму отрезка с начала жизни до этого самого мгновения, то есть *вектор*. Поэтому, принимая во внимание все, что сделал человек с момента рождения до момента оценки его жизни, можно говорить о векторе, как о том, какое направление имела и имеет его линия жизни.

*Вывод:* весь мир полон материальных точек, при ближайшем рассмотрении которых у них обнаруживается направление. Мир существует и развивается благодаря *векторальному строению*, и его восприятие в таком ракурсе позволяет более разнообразно оценивать каждую такую точку (подразумевая под ней направление жизни индивида) и всю совокупность материальных точек на Земле как направление развития и жизни всех индивидов.

**Точки приложения модели в реальной жизни: как воспитывать и куда направлять подрастающее поколение?**

С позиции модели векторального построения и восприятия мира (МВПИВМ) суть воспитания поколений проста – сильной личностью должен двигать вектор. Вектор конкретного индивида назовем **личностный вектор**.

Сам вектор комбинируется из многих других векторов, в том числе от других тел, влияющих на него. *Энергия,двигающая личный вектор* – это то, что дает силы, желание и мотивацию двигаться в намеченном направлении. Источником этой векторальной энергии может быть предмет, состояние, что угодно. Одним из лучших на данный момент источников векторальной энергии считаю другого человека. Этакий оплот вдохновения и поддержки. Цель же каждый вправе сам выбирать, главное упорядочить все это, чтобы не тратить источники энергии на множество процессов, не получив результата нигде. Пока что у человека мало умений и способностей для многих целей, поэтому важно сконцентрироваться на одной, но индивидуальной, конкретной цели. Возможна кооперация, тогда два (и более) человека станут источниками энергии личного вектора друг для друга. Это намного облегчает все [11, с. 89-92].

Если человек не способен найти вектор, использовать энергию, или у него отсутствуют цели и правильно упорядоченные мысли в сознании, он бесполезен для прогресса. Английский психолог Айзенк, используя шкалу экстравертности-интровертности предложенную Юнгом, построил следующую классификацию характеров с различной устойчивостью нервной системы, разделив их на 4 типа темперамента:

холерик: экстраверт, эмоционально неустойчивый;

флегматик: интроверт, эмоционально устойчивый;

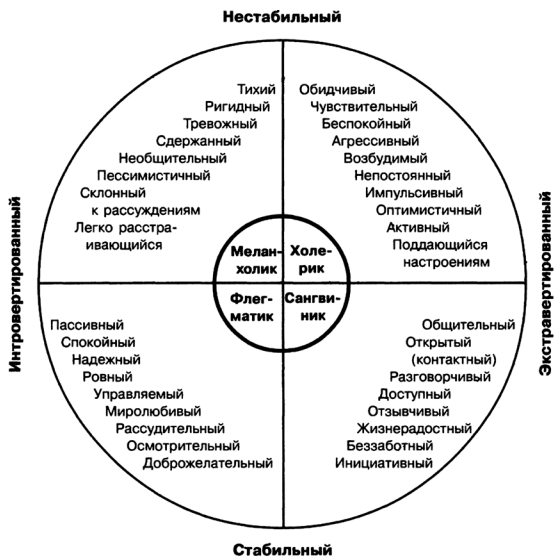
сангвиник: экстраверт, эмоционально устойчивый;

меланхолик: интроверт, эмоционально неустойчивый.

Сопоставив с ними модель векторального построения и восприятия мира, получим анализ этих типов. *Меланхолик* не способен удержать вектор, поток его силы быстро иссякает, он слаб; *флегматик* инертен, из чего следует, что его вектор будет рассеян,

бесцелен, хоть и стабилен; *холерик* тоже не может держать силу – он не контролирует энергию вектора, его эмоциональность давит на него изнутри, ему характерна нестабильность; *сангвиник* – сильный, стабильный, истинный носитель вектора, на него я позволю возложить эту

способность. Важно оговориться о том, что часто типы темперамента сливаются, люди становятся противоречивы, это разделение на 4 типа темперамента описано в свете МВПИВМ с целью формирования примерного образа человека будущего – идеального носителя вектора. Не способный на активное управление вектором человек



**Рисунок 2.** Модель индивида, находящегося во взаимодействии с входящими и исходящими векторами

управляется пассивно, векторами других, более сильных. Он простое существо, обычный человек. Уверен, что именно люди со стабильными векторами и целями способны приносить прогресс.

Возлагая надежды на это в будущих поколениях, есть вероятность, что они позволят вырожденному, казалось, человеческому роду, найти новый путь эволюции, развиваться дальше [2, с. 55-76]. То есть, применяя в своей модели учение Дарвина, считаю, что определение человека на способность использования вектора – это способ (шанс) проводить жесткий естественный отбор не нарушая прав и свобод, то есть оставаться чистыми перед правами человека.

Носители векторов, использующие их грамотно, на начальном периоде своего развития – обычные люди, но с определен-

ными задатками. Назовем таких людей «неогены». Перенесемся в будущее, представим этих неогенов в нем. Если задумка выполнима, то они будут иными, особенными. Чем же они отличаются? Внешне неоген весьма сходен с обычными людьми. Но, однако, его мышечная система деградировала, а вот нервная развилась до небывалых пределов. Это позволяет ему обдумывать гораздо больше мыслей в своей голове в единицу времени, объединяя и комбинируя их, делать настоящие потоки мыслей [3, с. 488-495]. Новый вектор в генезе этого неогена (как раз то, на что ориентировано развитие с целью эволюционирования) – увеличение количества обрабатываемых процессов головным мозгом неогена [1, с. 137-143 «Memoryandaging»].

Цель введения данного учения для меня – возможность объяснить подрастающему поколению, что важнее всего в их жизни понять свое призвание, следовать своей цели. При этом это учение не для всех, это должна быть группа людей, учение должно быть наподобие их профессиональной деятельности.

Другая часть населения должна жить и развиваться по старому сценарию. Обособившись от остального общества в некоторых сферах жизни, но не разрывая контактов с ним, неогены должны пойти своей деятельностью по новому пути, выводя эволюцию человека из тупика. Эти люди должны понимать, что разум – основа эволюции.

Эмоции допустимы, но с течением времени должны уйти на второй план, ибо эмоциональность может привести к потере цели или утрате вектора. Иными словами, атеизм – это основной взгляд неогенов. Уверен, что с созданием такой группы людей, прогресс (научный, технический), начнет активно развиваться.

### **Феномен «Наслаивания векторов»**

Думая над тем, что в основе гипотезы о векторах лежит стремление организовать и направить общество по новому пути развития с целью достижения важных результатов и ускорения прогресса, а в будущем, и эволюционирования, я рассуждал о том, что в основе этого желания лежат векторы,двигаемые недовольством окружающим меня и желание его изменить. Это в

теории. Векторами на практике становились же предметы и люди. Выходит, что каждый человек использует многовекторную систему мышления для решения проблемы, от пустяка до глобальной. А когда человек думает о нескольких проблемах, выходит, он использует еще большее число стремлений и векторов. Выходит, что векторы переплетаются. Ведь цели часто бывают сходными, это позволяет использовать сходные векторы для решения нескольких задач. И, наоборот, для решения трудных задач могут потребоваться многие векторы. При этом эффект усиливается при направлении сходных векторов на решение проблемы; они словно *наслаиваются* друг на друга, преумножая силу.

У человека, прочитавшего это, может возникнуть вопрос, претензия, даже недовольство: Так что же вектор? Это основа вдохновения, или сила, которую при этом получает индивид, или все же это цель? Вектор – понятие абстрактное, оно может включать все вышеперечисленное, а может включать лишь часть от какого-то из понятий. Все зависит от того, что будет выбрано конкретным неогеном за конкретный вектор, и как неоген будет комбинировать свои вектора.

### **Связь модели векторального построения и восприятия мира с другими научными трудами**

Модель имеет много точек соприкосновения с разными теориями и трудами. К примеру, вопросы о сверхчеловеке, поднимаемые Ф.Ницше в его трудах «Так говорил Заратустра» и «Веселая наука», нашли свое отражение в понятии «неогены», а атеистический оттенок написанной гипотезы сходен со взглядами о том, что современная христианская религия и само понятие «Бог», изжили себя. Пример из произведения «Веселая наука»: «Где Бог? – воскликнул он. – Я скажу вам! Мы его убили – вы и я! Все мы убийцы!.. Бог умер! Бог мертв!» (Афоризм 125). Сам человек того временем предстает как промежуточная ступень между обезьяной и сверхчеловеком: «Человек – это канат, натянутый между животным и сверхчеловеком. Канат над бездной» [6], [7].

Известный британский астрофизик Стивен Хоккинг и специалист по квантовой теории и теории хаоса Леонард Млодинов

отмечают, что весь мир, вселенная существуют по разным законам, картам. Они утверждают, что нельзя одной теорией «всего сущего» объяснить происходящее во вселенной. Обсуждаемая ими 11-ти мерная М-теория Эдварда Виттена является собирательным понятием, включающим в себя множество теорий, не противоречащих друг другу в области применения, существующих только для определенных условий вселенной. При этом, вся модель вселенной сопоставима с моделью вселенной, описанной в МВПИВМ. В их трудах проводятся параллели с теорией «всего» Эйнштейна, авторы указывают на то, что может не существовать единой теории поля. Все размышления и результаты приводят их к выводу, что «Вселенная могла и создала себя из ничего. Самопроизвольное создание – причина того, почему существует вселенная, почему существуем мы. Нет никакой необходимости в Боге для того, чтобы «зажечь» огонь и заставить Вселенную работать <...> Есть фундаментальная разница между религией, основанной на догмах, и наукой, основанной на наблюдениях и логике. Наука победит, потому что она работает». Активная атеистическая позиция и мысль о том, что наука и те, кто ей движет, победят, находит связь с понятием «неогены» и взглядами на то, как должно развиваться человечество в модели векторального построения и восприятия мира [10, с. 8-14, 141-165].

Крис Фрит, британский нейрофизиолог, сопоставив структуру мозга с выполняемыми ей функциями, показал, что формирование правильного мышления и глубоких познаний невозможно без соответствующе выраженных морфологических компонентов нервной системы [9, с. 78-100].

Исследования лауреата Нобелевской премии по медицине и физиологии Эрика Канделя в области психики и нейрофизиологии подтверждают как необходимость изменения морфологии организма для изменения мышления, восприятия и миропонимания, так и обратную связь между этими явлениями [4, с. 403-406].

Современный философ Яков Фельдман в своих трудах по теории уровней и модели человека описывает тот факт, что все индивиды (у Фельдмана – носители абстрактного интеллекта) воспринимают информацию из окружающего мира (в модели

векторального построения и восприятия мира – «входящие векторы») по-разному, на разных уровнях. Он утверждает, что личности с высоким уровнем способны воспринимать и осознавать происходящее более полно, что именно они являются источниками прогресса. Это утверждение имеет прямую связь с понятием «неоген» [8, с. 12-23].



### **Литература:**

1. Les colloques de l'Institut Servier. «La mémoire». – Wolters Kluwer Health, France, 2010. – 207 p.
2. Вишев И.В. Радикальное продление жизни людей (социальные, естественнонаучные философские и нравственные аспекты). – Свердловск, 1988. – 192 стр.
3. Дойдж Н. Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга. – М.: Эксмо, 2012. – 544 стр.
4. Кандель Э. В поисках памяти: Возникновение новой науки о человеческой психике. – М.: Астрель: CORPUS, 2012 – 736 стр.
5. Курашов В.И. Теоретическая и практическая философия в кратчайшем изложении. – Казань, 2003. – 128 стр.
6. Ницше Ф. Веселая наука. – СПб.: Азбука-классика, 2011. – 352 стр.
7. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. – СПб.: Азбука-классика, 2010. – 352 стр.
8. Фельдман Я. А. Теория уровней и модель человека. – М.: Доброе слово: Черная белка, 2005. – 224 стр.
9. Фрит К. Мозг и душа: Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. – М.: Астрель: CORPUS, 2011. – 335 стр.
10. Хокинг С., Млодинов Л. Высший замысел. – СПб.: Амфора, 2012. – 208 стр.
11. Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Новейшая психологическая энциклопедия. Законы и тайны поведения человека. Психологический атлас поведения человека. – СПб.: ПРАЙМ-Еврознак, 2008. – 575 стр.



## ЧАСТЬ II

# ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО: *КОГО* ФОРМИРОВАТЬ В ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЯХ



*«Жить стоит только тем и верить стоит в то, за что стоит бороться и умереть; ибо смерть есть истинный и высший критерий для всех жизненных содержаний. Достаточно самому применить этот критерий, со всей надлежащей серьезностью и во всем его глубоком значении, и осветить им любое жизненное содержание – и его верность и убедительность раскроется перед очами».*<sup>50</sup>

*«Настоящая личность всегда имеет предназначение и верит в него; имеет к нему *pistis*, как к богу, хотя это – как, вероятно, сказал бы заурядный человек – всего лишь чувство индивидуального предназначения. Это предназначение действует, однако, как божественный закон, от которого невозможно уклониться. Тот факт, что очень многие погибают на собственном пути, ничего не значит для того, у кого есть предназначение. Он должен повиноваться собственному закону, как если бы это был демон, который соблазнял его новыми, странными путями. Кто имеет предназначение, кто слышит голос глубин, тот обречен»*<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Ильин И. А. Путь к очевидности. – М.: «Республика», 1993. – С. 142.

<sup>51</sup> Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / Пер. с нем. – М.: Канон, 1994. – С. 196.

## Глава 6.

# ИДЕАЛ ОБРАЗОВАННОСТИ ЧЕЛОВЕКА В XXI ВЕКЕ: МЕТАОБРАЗОВАНИЕ

С.Ф. Кленко

Полтавский областной институт последипломного педагогического образования им. М. В. Остроградского  
г. Полтава, Украина

**!** В статье рассматриваются основные тенденции формирования содержательных основ современного идеала и целей образования для человека в XXI веке. Представлена экспликация идеала образованности как формы репрезентации знаний общества о будущем и подготовки к нему. Анализируются потребности развития форм образования в соответствии с вызовами глобализации и метаобразование как современная форма идеала образованности.

*Ключевые слова:* идеал образованности, метаобразование, «асимметричный человек», «человек, который пишет» (*Ното scribens*), репрезентация знаний.

Термин «идеал» в нашем исследовании используется в общеупотребительном смысле – как высшая степень ценного или лучшее, завершенное состояние того или иного явления, образец, совершенство чего-либо, высшая цель, которая определяет стремления и поведение человека. Идеал образованности («образовательный идеал») связывается с пониманием социально значимых представлений о наиболее желаемых результатах образования как системы достижений учащихся / студентов, соответствующих динамике общества и способствующих успешности личности.

Актуальность исследования идеалов образованности обусловлена необходимостью динамического целеполагания в моделировании различных уровней образования. Например, цель украинского высшего образования как системы в существующем

законодательстве и проектах его усовершенствования вообще не формулируется, что порождает во многом «бесцельные» дискуссии об его устройстве. В Британском комитете по исследованию высшего образования определили, что «целью высшего образования является предоставление обществу способности прогрессировать путем осознания себя и мира, коротко говоря, – поддерживать общество, которое учится» [цит. по 1, с.196]. Таким образом, поставленная цель для высшего образования является адекватной и для украинского общества, но она в свою очередь детерминирует комплекс вопросов об идеалах образованности, функционирование которых будет обеспечивать достижение такой цели.

Целью статьи является экспликация идеала образованности для человека в XXI веке как формы репрезентации знаний общества о будущем и подготовки к нему.

Новизна исследования заключается в том, что в литературе не осуществлялось рассмотрение идеала образованности как репрезентации знаний, которая интегрирует настоящие ценности общества и представления социума о будущем в постановке цели образования в образовательной политике, в создании теоретических моделей учащегося / выпускника, различных форм образования.

Анализируя степень разработанности темы статьи заметим следующее, во-первых, существует большое количество исследований, в которых рассматриваются проблемы формирования и сущности идеала, его функции в социуме, определяются идеалы воспитания, образования и обучения в истории цивилизации, прослеживается динамика образовательного идеала в истории [2] и трансформация проблемы идеального в смене культурных парадигм. Например, переход от классической парадигмы представлений об идеале (Платон, Кант, Гегель) к неклассической, в которой понимание идеала связывается с идеей распада общества на отдельные самодостаточные и замкнутые «единоличные миры».

Во-вторых, сущность и содержание понятия «идеал» рассматриваются в образовательном контексте как философская, социологическая, психологическая и педагогическая категория

в историко-динамическом аспекте. С учетом сущностных характеристик идеала выделяются и подчеркиваются его психолого-педагогические функции, анализируются имеющиеся в философии, психологии и педагогике классификации идеалов [3]. В исследовании А. Г. Кирды [4], например, определена динамика содержания понятия цели образования в зависимости от исторической эпохи развития общества и философской мысли. Этим автором выделяются тенденции и этапы формирования и трансформации целей образования в Украине, сделан сравнительный анализ основных тенденций развития образовательных целей в развитых странах, проанализированы философские учения, выступающие как методологии педагогики и влияющие на формирование целей образования.

В целом, в настоящее время широко исследуется номенклатура имеющихся идеалов образованности: идеал гражданственности, информационный идеал, определенный тип личности человека, который может продуцироваться в образовании, например, «планетарно-космический»; идеалы, представленные списками компетентностей учащихся, разработанные Советом Европы или Европейским Союзом, другими организациями или странами. Способы их артикуляции и формы их существования определяются переходом идеального в материальное, который осуществляется как в различных формах планирования образования (календарное, программное, стратегическое, сценарное) и разработки образовательной политики, так и в реальных образовательных процессах.

Однако всестороннее осмысление идеала образованности человека XXI века в контексте переоценки ценностей, социальных последствий дифференциации и интеграции идеалов не проведено. Остаются невыясненными вопросы: Как взаимосвязаны идеалы образованности и реальное образование? Насколько идеалы определяют образование и наоборот? Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо, прежде всего, идентифицировать существующие идеалы образованности, определить их носителей и потребителей, установить степень их влияния на образовательную политику и реальное состояние образования.

Не претендуя дать ответы на всю группу сформулированных вопросов, попытаемся в основном содержании статьи определить путь их решения через конкретизацию понятия «идеал образованности».

Прежде всего, следует заметить, что понятия «идеал образованности», «образовательный идеал», «ожидания» или «требования к выпускникам системы образования», «задачи образования», «цели образования» являются взаимосвязанными и фактически синонимично описывают необходимые для общества характеристики и качества образования как общественной формации, учащихся и выпускников как клиентов системы образования и одновременно продуктов образовательной системы. Идеал образованности является фактором развития правовых норм образования, обуславливает конкретизацию понятий «цель», «целевой компонент», «целеполагание», «целеформирование» и т.д. в контексте различных наук об образовании.

Дальше, Понятие «идеал образованности» является синтезом понимания понятий «идеал человека», «идеал общества», «идеал образования». «Идеал образованности», по сути, является продуктом дискурса об «идеале образования», которое (образование «в идеале») формирует «идеал человека» для развития общества «в идеале». Такие широкие рамки форм контекста существования и функциональных задач идеалов ставят вопрос об их артикуляции в текстах (законах, нормативных документах, научных трудах) и об особенностях их функционирования как элементов общественного сознания и психологии с соответствующими формами своего предъявления, что является предметом исследования в социологии.

Идеал образованности в обществе не существует в форме выраженного консенсуса, который остается только трансформировать в формы организации и репрезентации знаний в системе образования. Все субъекты образовательного процесса (государственное управление, авторы программ и учебников, учителя, родители и учащиеся и т.д.) имеют разные или подобные идеалы образованности, которые они реализуют в собственной образовательной деятельности, суперпозиция последних собственно и составляет

образование того или иного человека. Поэтому нет прямого пути определения идеала образованности и его развертывания в образовании. Проблемой есть как формирование идеала образованности, так и пути его реализации. Мы наблюдаем процессы ликвидации и трансформации, дифференциации и интеграции идеалов образованности в зависимости от ситуации в обществе. Достаточно для иллюстрации вспомнить историю идеи формирования «нового человека» в советском образовании.

Идеал образованности преимущественно связывается с определенной метафорической характеристикой человека, например, с *Homo legens* (Человек читающий), *Homo connectus* (Человек соединяющий – ключевая метафора эры коммуникации), *Homo villicus* (Человек самоуправляемый) и т.д.. Можно насчитать десятки, если не сотни, «латинизированных измерений» бесконечного феномена человека. В 1800 – 2012 гг. в мире было издано 30977 книг, в названия которых включено латинское слово *Homo*. Множественность одновременных философских диагнозов сущности и природы человека свидетельствует, что в обществе в одно и то же время живут разные люди. В частности, в обществах XXI века мы встречаем и человека XXI века, и постчеловека, и «системного человека», и обычного человека, и *Homo sacer* итальянского философа Дж. Агамбена. Последний, сравнивая устройство современного общества с концлагерем, в качестве прообраза современного человека берет понятие римского права *homo sacer* («священный человек»): преступник-отщепенец, которого нельзя принести в жертву, но можно безнаказанно убить.

Разнообразие образовательных идеалов определяется разнообразием типов человека. Из всех версий идеала образованности заслуживает внимания концепт образования открытого общества, которое, по К. Попперу, должно действовать по принципу «не навреди» (а значит, «дай молодым то, в чем они испытывают насущную потребность, чтобы стать независимыми от нас и способными делать свой выбор»). Это было бы, пишет далее К. Поппер, очень «полезной целью для нашей образовательной системы, целью, к внедрению в жизнь которой достаточно далеко, пусть даже она выглядит скромной. Напротив, господствуют

«высшие» цели, типично романтические и, безусловно, бессмысленные, например, такая как «всестороннее развитие личности» [5, с.300]. М. Фуко современный идеал образованности также формулирует без «типичного романтизма», считая сердцевиной образования человека древнегреческую максиму «epimeleia» (забота о себе) И хотя идеал «целостного человека» в философской литературе оценен как анахронизм [6, с.76], он и сегодня господствует в педагогической теории, как доказывается в упомянутом исследовании А. Г. Кирды. Оказывается, конкретизировать и сделать конструктивными «высшие» цели в образовании не так легко, потому что, как отмечал Ф. Ницше, идеал гармоничного всестороннего развития все же истинный, хотя «только для добротных людей» – таких как Гете [7].

Идеал образованности в наше время представляется преимущественно как список тех или иных компетентностей, которые должно формировать образование. Компетентностный подход в образовании как современная инновационная идея развития образовательного пространства является стратегией репрезентации знаний, которая обуславливается ориентацией образования на «выход» («output»). Дополняют компетентностный подход в образовании ориентации на освоение в образовательном пространстве определенных моделей мастерства, культур, технологий и метапрограмм как общих подходов к жизнедеятельности.

Современные идеалы общей образованности определяются во многих образовательных проектах по разработке содержания образования. Так, проект «Технология для всех американцев» (TfAAP) направлен на повышение знаний учащихся в технологической грамотности как способности взаимодействовать с технологическим миром через использование, управление, оценку и понимание технологии, владение ориентированным системным мышлением [8]. «Проект 2061», или «Наука для всех американцев» (SfAA), предлагает модели учебных планов, которые обеспечивают усвоение учащимися основных научных вопросов. «Проект 2061» отслеживает до мельчайших эпистемологических мелочей репрезентации знаний как дидактические единицы организации учебного процесса [9].



Новые требования к выпускникам системы образования концентрированно обобщает В. Г. Кремень: «Школа, образование, общество должны готовить глобалистского человека, то есть человека, способного жить в глобальном пространстве» [10].

Перечисленные общественные идеалы образованности нормативно не закреплены в Украине, и об украинском образовании как о создании образовательного пространства для украинских «глобальных учеников» еще речь не идет. Украинское, как и все мировое образование, преимущественно продолжает продуцировать читателей. Кен Робинсон отметил критически, что «цель государственных систем образования во всем мире заключается в производстве университетских профессоров. ...Идеал нашей образовательной системы – ученый» [11]. Такому идеалу К. Робинсон противопоставляет «правополушарный» идеал образованности и призывает, прежде всего, в системе образования «учить творчеству».

Последнее требование связывается с представлениями, которые развиваются более столетия, о функциональной асимметрии полушарий мозга у людей. И. М. Ильинский говорит об асимметричном человеке (2007), в котором асимметрия мозга определена влиянием социальных факторов, прежде всего образованием. В ситуации антропологической катастрофы считается необходимым с детских лет и на всех этапах образования особое значение придать развитию правого полушария мозга людей. Ведь именно правое полушарие отвечает за целостность видения мира, способность постигать сложное и нетривиальное, творчество. Последние «востребованы в этот день как никогда раньше», потому что «только целостное сознание творит, строит целостный мир, а «осколочное» сознание разрушительно» [12].

Если И. М. Ильинский только диагностирует «асимметричность» человека, то проект «No Right Brain Left Behind», или «Не Оставим Правый Мозг Позади Левого» (2011), ставит целью реструктурировать образование, обеспечивая симметризацию человека, поскольку его нынешняя система не предназначена для воспитания творчества. Для того, чтобы изменить образование, и предлагается сделать «резкий поворот направо». Хотя все при-

знают значение творчества в образовании, печальная истина заключается в его фокусировке, в частности экспансии стандартизированных тестов, исключительно на навыках левого полушария мозга. «Резкий поворот направо» не означает абсолютизацию формирования будущих художников, замысел «поворота направо» весьма приземленный: найти идеи обучения, как использовать творчество для решения задач завтрашнего дня. Они понадобятся обоим полушариям мозга успешно противостоять вызовам XX-го века.

Иными словами, на роль современного идеала образованности в условиях глобализации мира, становления знаниевых и инновационных обществ, выдвигается автор, т.е. человек, обладающий различными репрезентационными технологиями и стратегиями, которого можно назвать «человек, который пишет» (*Homo scribens*). «Смерть автора» есть ложное сообщение постмодернистской философии, на наш взгляд, автор только рождается, поскольку только сейчас появились условия для развития авторского потенциала каждого человека. Этому объективно способствует технологическое развитие человечества в направлении создания репликаторов – автоматических производств, способных идею материализовать в нужный продукт. Объем понятия письма сегодня расширяется, к нему причисляется и создание текстов «не-текстуальной» природы – архитектурных, художественных, ландшафтных, производственных, телесных и т.д. Обучать овладению технологиями письма во всем объеме этого понятия – как умению пользоваться знаковой системой фиксации речи и с помощью графических элементов передавать речевую информацию – остается фундаментальной задачей образования. В этом широком контексте сущность человека и видится как сущность, «которое пишет».

Пользуясь тезисом Э. Левинаса о «письме как ключевом моменте репрезентации и видении как сущности мышления», можем постигать письмо как существенную технику репрезентации знаний. Как понятие чтения является метафорой познания, понятие письма является метафорой преобразовательной деятельности человека. Ведь именно с письма на бумаге начинается

проектная деятельность человека. Как отмечал Х. М. Маклюэн: «Рука, которая заполняла пергаментную страницу, строила город» [13, с.348.]. Следовательно, кроме обычного письма, можно говорить о пространственном письме (архитектура), о телесном письме как превращениях тела («язык жестов», физкультура, танцы, бодибилдинг) и других типах письма.

Нынешнее образовательное пространство, сформированное как среда для «человека, который воспитывается и требует образования» (*Homo educandus et educabilis*), должно быть переориентировано на формирование «человека, который пишет», т.е. на формирование в современном человеке совокупности тех компетентностей, которые предоставляют возможность как декодировать эпистемологические, культурные, политические и технологические тенденции развития общества, так и быть успешными в переплетении их действий. Наконец, образование становится пространством преобразования человека разумного в «человека, который пишет».

В философии образования концепт «человека, который пишет» претендует на роль фокусной точки, которая позволит найти «золотую середину» между практикой и теорией образования, заново продумать текущие идеи об образовании, его целях и лучших способах достижения тех целей, возвращение «назад к основам». Подтверждением этого тезиса могут быть первые шаги концептуализации понятия «человек, который пишет» в междисциплинарном пересечении лингвистики, психологии и нейронауки с целью разработки системы модификации программ обучения на основе современных научных данных [14].

Какой тип образования обеспечит осуществление перечисленных идеалов образованности для человека в XXI веке? Условия жизни человечества радикально изменяются, образовательные учреждения не успевают как за технологическими новшествами, так и ценностными перестройками, поэтому на первый план выдвигается потребность в другом типе образования, подходящего для XXI-го века. Таким новым типом образования провозглашается «метаобразование», которое, по мнению Энтони Джадджа, должно провести переконфигурацию знания для об-

легчения его понимания; предоставить навыки в использовании «метафор», поскольку метафорические инструменты санкционируют достижения любого необходимого набора навыков. Наконец, «метаобразование» – парадоксальное средство приобретения знания «все меньшего и меньшего о все большем» – вместо традиционной установки для специализации высшего образования «знать все больше о все меньшем и меньшем» [15].

Можно было проигнорировать работы Энтони Джадджа о метаобразовании как периферийные в дискурсе об образовании, если бы это слово, «метаобразование», не создавалось и не использовалось бы одновременно и многими другими в этом дискурсе. Энтони Джаддж указывает, что термин «метаобразование» связывается с различными специфическими подходами к образованию, которые уже себя так идентифицировали в рекламных целях – использование нейролингвистического программирования для образования; рефрейминг «университета» по потенциальным «метаобразовательным» «квалификациям» вроде мировых университетов Gaia; Maharishi; Transcend Peace; Peace; Earth и т.д., которые посвящены изучению эзотерических, духовных и нетрадиционных предметов.

Русский философ Л. В. Скворцов, следуя за терминологией Лесли Уайта, еще в 1999 г. интерпретировал метаобразование как «символат информационной культуры», то есть реальности, созданной человеком, но одновременно действующей независимо от отдельных индивидуальных стремлений. Метаобразование, считает Л. В. Скворцов, находится за пределами образования как нынешней ограниченной подготовки человека к деятельности, которая необходима обществу, его функция способствовать целенаправленному формированию понимания человеком своего места и своей истинной роли в мире [16].

Предоставить проблеме метаобразования прикладной характер и перевести ее в плоскость педагогической науки и практики попытались философы Ставрополя [17, с.5-6]. В. И. Каширин, инициатор этого движения, определяет метаобразование как «процесс, сопровождающий формирование сознания всю жизнь»; как «овладение картиной жизни» [17, с.37]; как «синтез

философии и науки в воспитательно-образовательном процессе» [17, с.156]; как методологию, идеологию и нравственную парадигму непрерывного образования [17, с.55]. Предполагается, что «метаобразование как ноосферно ориентированный диалектико-триалектический, опережающий воспитательно-образовательный процесс ... будет развиваться в XXI веке с лавинообразной скоростью, как и все синергетические процессы» [17, с.165]. Метаобразование предлагают понимать как развитие во времени, непрерывное образование в течение всей жизни (здесь «мета-» означает «через», «между», «после»), и как «над», как нечто, что находится над образованием. Метаобразование видят лекарством от разрыва формального (теоретического) и актуального (массового) сознания [17, с.180-181]. Развивая эти идеи, А. В. Каширина трактует метаобразование как переход от социального знания к социальному самосознанию и предлагает создать международную систему метаобразования, где инновационной образовательной стратегией выступает синтетическая дисциплина «Основы социального времяведения». Последняя должна акцентировать внимание субъекта обучения на культуре овладения цивилизационным временем в гуманитарном пространстве, его «паттернами» (ускорением, замедлением или ожиданием), формами (внутренними, внешними, метавнешними) и фигурами (прошлым, настоящим, будущим) в конкретной пространственно-временной ситуации [18].

Некий «Всемирный общественный метафронт за новую цивилизацию» (2006), утверждая вслед за К. Поппером, что платоновская парадигма образования исчерпала себя, трактует метаобразование как «инновацию ради выживания и развития», в рамках которой метауниверситет в форме общественной организации является содействием социализации личности через приоритетные программы концентрации на проблемах экологии и здоровья [19].

Еще более романтическое и одновременно тривиальное, но от этого не менее актуальное, есть видение метаобразования как помощи человеку в создании целостной картины мира и гармоничного образа жизни, в объединении основных сфер жизни:

любви, семьи, здоровья, смысла, веры, призвания, творчества, профессии, достатка. Такое видение встречаем в электронной газете «Метаобразование». Ее выпускает недовольный выпускник современной стандартной системы образования, которая не дала ему ответы на вечные философские вопросы и разочаровала в «философии», которую, по его мнению, представляют сегодня беспомощные в жизни «интеллектуалы», способные лишь «объяснить простые вещи сложным языком» [20].

Прагматическое пространство метаобразования формирует созданный в 2009 г. Singularity University (SU) в США [21]. Сингулярность – концепция, предложенная В. Винджем (Vernor Vinge) в 1993 году, предполагающая, что краткое сверхбыстрое технологическое развитие приведет к коренным изменениям в организации человеческого мышления и, в конце концов, человеческого общества. По этой концепции прогнозируется, что человек с определенного момента сможет влиять лишь минимально на стремительное развитие технологий. Это и приведет к глобальному кризису, который вызовет переосмысление этических систем, законодательных подходов, государственных форм и социальных практик. Единственным способом подготовки к такому кризису является его проектирование. Этим и занялся SU, создавая глобальную сеть разработки дорожной карты для руководства эволюцией передовых технологий. Отличие SU от обычных образовательных программ достигается жесткой системой фильтрации его участников. От них требуется: высокая стоимость обучения, знание нескольких языков, опыт работы в промышленности, лидерские качества, наличие компетентностей в ключевых треках SU (исследование будущего, компьютерные сети, биотехнологии, нанотехнологии, медицина и расширение возможностей человека, робототехника и искусственный интеллект, энергетика и экология, космос и физика, политика и этика, финансы и предпринимательство).

По образцу SU в России строится «метауниверситет» («метавер»), собирая вместе новые социальные практики (wiki-движение; пиринговые сообщества; open-source разработки; баркемпы; coworking-центры; проекты по типу TED.com). «Мета» в

этом случае означает развитие и выход за рамки традиционно-го понимания «университета» как центра системы образования. Метавер понимается как единое пространство исследования, преподавания и управления, современная мозаичная информационная система, каждый модуль которой можно использовать в проектах разного масштаба и с разными целями. Метавер для его участника выступает как глобальное облако решений, кубиками образовательного конструктора, из которых каждый строит свою кратчайшую дорогу к результату, тонкую настройку образовательного пространства под личность участника. Метавер как университет открытий и система быстрого образования строится через увязывание знаний, компетентностей и телесности посредством метаигры – мозаики игровых технологий, собранной из методик ролевых, деловых, онлайнowych, организационно-деятельностных игр, кейсов. Результаты метаигр – проекты, опыт работы с компетентностями – представляются на конференциях в формате баркемпов и описываются с помощью единой системы классификации, позволяющей содержательно анализировать и соотносить между собой учебные материалы, проекты работодателей и имеющиеся у слушателей знания [22].

Приведенные примеры реализации идеи метаобразования являются переформулированием или развитием уже сформулированных качеств или функций образования. Так, метаобразование как символат информационной культуры (Л. Скворцов) или «овладение картиной жизни» (В. И. Каширин), «переход от социального знания к социальному самосознанию» (А. В. Каширина) или «создание целостной картины мира и гармоничного образа жизни» – это реализация идеалов образования как его ориентации на мир повседневности или различных моделей интегративного образования. Метаобразование в формах «singularity university» или его российской копии «метауниверситета» является развитием идеи организации образования по принципу «системы Физтеха».

Рассмотренное выше ведет нас к ряду выводов. Во-первых, о феномене метаобразования как системе нового типа образования говорить еще рано, есть только эпизодические теоретические и практические попытки формирования идеала образования и

образованности, соответствующие этапу глобализации образования как интенсивного поиска новой модели образовательной системы и новых форм образования, которые отвечали бы целям цивилизации XXI века. Конструкторы таких форм образования пытаются, опираясь на свое понимание основных трендов современности и вызовов будущего, сформировать образовательные практики, способные адаптировать современного человека к неопределенности и рискам, связанных с трансформациями глобальности под напором новых технологий.

Во-вторых, можно утверждать, что метаобразование – это современное наполнение идеала образованности, которому должен соответствовать каждый сектор современной системы образования – среднего, высшего, послевысшего. Перспектива дискурса относительно термина метаобразования – и обозначение феномена «образование 2.0», и обновление развития системы последипломного образования. Поэтому метаобразование лучше понимать как «после образования», подобно тому, как метафизика названа так, поскольку «после физики». Становится ли метаобразование новой системой образования, которая полностью вытеснит существующее образование, или оно расположится над ним и в пробелах между существующими формами образования; или оно будет надстройкой над «высшим образованием» с его секторами последипломного образования? Это уже проблема другой статьи, в которой необходимо поставить вопрос о соотношении зарождающегося метаобразования и существующей системы образования.

И в-третьих, если попытаться ответить на вопрос «Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях», обсуждаемый в серии коллективных монографий под ред. О.А.Базалука [23; 24], то наш ответ в системе рассмотренных понятий следующий: в подрастающих поколениях нужно воспитывать автора, «человека, который пишет», посредством метаобразования.





### Литература:

1. Лорильяр Діана. Відкрите викладання: ключ до стабільної та ефективної відкритої освіти / Діана Лорильяр // Відкрита освіта: колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання: [за редакцією Тору Ійосі та М. С. Віджая Кумара]; [переклад з англ. А. Іщенко, О. Насика]. – К. : Наука, 2009. – С. 192–205.
2. Даутова О.Б. Идеал и цели образования: образованность как культура ответственности / О.Б.Даутова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 39–45.
3. Фролова С. Л. Класифікація ідеалів в педагогіці / С. Л. Фролова // Ярославский педагогический вестник. – ../..../Admin/Local Settings/Temporary Internet Files/Admin/Local Settings/Temporary Internet Files/Content.IE5/Local Settings/Temporary Internet Files/Content.IE5/4LN5PNY9/ИДЕАЛ 2010. –№1. – С. 12–17.
4. Кирда А.Г. Тенденції розвитку цілей освіти в розвинених країнах світу і Україні (друга половина ХХ століття): [автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01] / А. Г. Кирда; [Київський національний лінгвістичний ун-т]. – К., 2005. – 26 с.
5. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги / К. Поппер : [у двох т.] – К. : Основи, 1994. – Т. 2: Спалах процвіта: Гегель, Маркс та послідовники [пер. з англ. О.Буценко]. – 494 с.
6. Тавризян Г. М. Проблема преемственности гуманистического идеала человека в условиях современной культуры / Г. М. Тавризян // Вопросы философии. – 1983. – № 1. – С. 73–82.
7. Ницше Ф. Злая мудрость. Афоризмы и изречения / Ф. Ницше [перевод К. А. Свасьяна] // Ницше Фридрих. Сочинения: [пер. с нем.] / Фридрих Ницше; [сост., ред.,

- вступ. ст., примеч. К. А. Свасьяна]. – Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – 831 с.
8. Advancing excellence in technological literacy: student assessment, professional development, and program standards / International Technology Education Association and its Technology for All Americans Project. – Reston, Va.: International Technology Education Association, 2003. – v, 146 p.
  9. American Association for the Advancement of Science. Science for all Americans [электронный ресурс]. – New York : Oxford University Press, 1989. – Режим доступа : <http://www.project2061.org/publications/sfaa/online/sfaatoc.htm>.
  10. Кремень В. Ми повинні готувати «інноваційну людину»: [інтерв'ю з президентом Академії педагогічних наук, академіком НАН України, провів Л. Рябоконт] // День. – 2007. – 15 листоп. (№ 198).
  11. Ken Robinson says schools kill creativity [электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html).
  12. Ильинский И.М. Асимметричный человек / И. М. Ильинский. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2007. – 72 с.
  13. Маклюэн М. Средство само есть содержание / М. Маклюэн // Информационное общество; [научное издание, сост. А. Лактионов]. – Москва : АСТ, 2004. – 509 с.
  14. Человек говорящий и пишущий: [материалы IV Международных Березинских чтений] / Редкол.: В. А. Пищальникова, А. П. Тусичишный (отв. ред. ), Е. В. Нагайцева. – М.: [МГЭИ], 2008 – 166 с.
  15. Judge Anthony.  $\zeta$  Higher Education  $\infty$  Meta-education ? Transforming cognitive enabling processes increasingly unfit for purpose (17 July 2011 | Draft): [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.laetusinpraesens.org/docs10s/metaduca.php#prac>.
  16. Скворцов Л. В. Информационная культура и цельное знание / Л. В. Скворцов. – М.: Издательство МБА, 2011. – 440 с.

17. Метаобразование как философская и педагогическая проблема: [сборник научных статей] / Шаповалов В.А.(ред.). – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – 184 с.
18. Каширина О.В. Метаобразование и его роль в глобализации образования: [электронный ресурс] / О. В. Каширина// X Международные Лихачевские научн. чтения «Диалог культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры» 13-14 мая 2010 года. – Режим доступа: [http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihicht/2010/002\\_Sekcii\\_russ/Kashirina\\_cekcia\\_8.pdf/](http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihicht/2010/002_Sekcii_russ/Kashirina_cekcia_8.pdf/).
19. Образование как раскрытие Образа и Подобия Божия в человеческой особи [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://metabases.amos.ru/>.
20. Метаобразование. Мировоззренческая газета Максима Босого. Открыта: 18-03-2005 [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://metaobrazovanie.ru/>.
21. <http://singularityu.org/>.
22. Что такое Метавер? [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://metaver.ru/wtf/>.
23. Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях: коллективная монография. / Под ред. О.А.Базалука. – К.: Кондор, 2011. – Т. 1. – 328 с.
- Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях: коллективная монография / Под ред. О.А. Базалука. – К.: Издательский дом «Скиф», 2012. – Т.2. – 408 с.

## Глава 7.

# УЧАЩИЕСЯ НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СУБЪЕКТЫ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА И ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

*А.С. Мищенко*

Федеральное государственное научное учреждение «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО  
г. Санкт-Петербург, Россия

*В.И. Ключкин*

Федеральное государственное научное учреждение «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО  
г. Санкт-Петербург, Россия



*Раскрываются результаты многолетнего мониторинга социальных тенденций, определяющих личностное, профессиональное и гражданское становление современных учащихся училищ, лицеев и колледжей крупнейшего мегаполиса России.*

В данной работе мы попытаемся раскрыть важнейшие социальные тенденции социокультурного, профессионального и гражданского становления молодежи, которая обучается в профессиональных училищах, лицеях и колледжах Санкт-Петербурга – крупнейшего мегаполиса России. Их анализ мы основываем на материалах длительного социологического мониторинга учащихся – выпускников. Он охватывает период с 1994 по 2010 год.

В своем исследовании мы использовали методы прикладной социологии и социальной психологии (наблюдение, опросы, психологические беседы, консультации, анкетирование, мониторинговое выявление социальных и педагогических тенден-

ций в профессиональной школе). Мы создали (и в 1994-2010 гг. опробовали) социологический инструментарий для проведения мониторинга по самому широкому спектру проблем развития личности подростков, их социализации, профессионализации и социокультурного становления. Этот многоцелевой методический инструментарий позволил целостно охарактеризовать тенденции формирования социокультурного, профессионального и гражданского потенциала учащихся училищ, лицеев и колледжей.

Весь полученный материал мы сгруппировали в следующие блоки проблем: 1) социально-политическое позиционирование учащихся: отношение к частной собственности и политическому строю в России; 2) профессиональное становление учащихся: выбор профессии и отношение к её смене; 3) производительный труд учащихся: основные сферы приложения; 4) системы инструментальных ценностей учащихся; 5) сфера досуга: динамика его позитивной и негативной структуры; 6) непрерывное профессиональное образование учащихся. В заключение своей работы мы подведём итоги нашего многолетнего исследования.

*Социально-политическое позиционирование учащихся, их отношение к частной собственности и политическому строю в России являются важнейшими характеристиками, когда мы говорим о них как гражданах нашего общества.* Социологические данные об этих процессах дают возможность отследить: динамику оценок подростками хода реформ в современной России; процесс формирования в среде учащихся профессиональных училищ, лицеев и колледжей элементов политико-экономической культуры современного гражданского общества; отношение современной молодежи к экономическим ценностям, которые шаг за шагом завоевывают свое право на жизнь в современной России. Мы можем сказать, что обследованным учащимся не свойственен скороспелый «нигилизм» по отношению к новым экономическим и политическим институтам. Происходящая в настоящее время трансформация экономико-политической сферы нашего общества заметно преобразовала сознание молодежи (в том числе учащихся начальной и средней

профессиональной школы), стала его неотъемлемым элементом. Об этом говорят следующие факты. В современной России социальное и экономическое положение молодежи кардинально изменилось, зачастую с негативным оттенком. Если в начале реформ она в целом положительно относилась к частной собственности как важнейшему институту современного гражданского общества (в 1994 г. положительно относились к частной собственности 70,0% респондентов, в 2001г. – даже 76,0% учащихся), то к концу первого десятилетия нового века учащиеся училищ, лицеев и колледжей стали настороженнее относиться к данному общественному институту: в 2010г. таковых оказалось 63,9% респондентов. Несмотря на такую тенденцию, мы все же можем говорить об успешной адаптации учащихся начальной и средней профессиональной школы к складывающимся фундаментальным условиям функционирования рыночного производства, к системе профессионально-деловых ценностей новой России и соответствующему социально-экономическому качеству жизни. Хотя, конечно, это свидетельствует скорее о вербальной, а не реальной социокультурной адаптации учащейся молодежи к современному рыночному типу хозяйства.

В ходе многолетних исследований мы установили, что у подростков их социализация, профессионализация и отношение к социально-экономическим, политическим реформам связаны, в главном и основном, со становлением их профессионально-трудовой мотивации, с условиями обучения в училище, лицее и колледже, с вовлеченностью последних (через труд) в деятельность торгового и промышленного капитала, с их участием в индивидуальном предпринимательстве и малом бизнесе.

*Многолетнее изучение профессионального становления учащихся, их выбора профессии и отношения к её смене показывает, что в области профессионально-трудовой мотивации подростки все чаще выбирают профессии по социально-экономическим причинам. Они указывают, что выбранная ими профессия «поможет найти работу» (44,5 % – в 2010г.), «может помочь организовать собственное дело» (32,8 % – в 2010г.) «позволит заработать большие деньги» (22,7 % – в 2010г.), За пе-*

риод проведения нами социологического мониторинга на 16-ть процентных пунктов увеличилась доля учащихся-выпускников, у которых отношение к избранной ими профессии изменилось в лучшую сторону или изначально было положительным (с 64% в 1994г. до 80,0% в 2010г.). Это, на наш взгляд, весьма положительная тенденция.

По нашему мнению ее можно объяснить, как минимум, двумя причинами. Во-первых, выбор подростками своей будущей профессии стал за эти 16 – 17 лет более осознанным (случайность такого выбора упала с 44,0% в 1994г. до 25,2% в 2010г., т.е. более чем на 74,0 %, если принять данные 1994 года за 100%). Во-вторых, за эти годы эффективность профессионального образования и воспитания в обследованных нами училищах, лицеях и колледжах Санкт-Петербурга значительно повысилась. Об этом говорят следующие факты: если в 1994г. только 39,0% выпускников считали, что за время обучения им удалось получить хорошие теоретические знания по профессии, то в 2001 г. – таковых оказалось 49,0%, а в 2010г. – 51,3% респондентов. Соответственно, в области практических профессиональных знаний, умений и навыков мы имеем следующие цифры: 67,0% – в 1994 г., 73,0% – в 2001 г. и 71,4% – 2010г. Эти результаты, несомненно, связаны и с собственными усилиями учащихся, с их успешным личностным, профессиональным и гражданским становлением.

С приведенными социологическими данными тесно коррелируют оценки учащихся, которые они дали времени обучения в профессиональном училище, лицее и колледже. Это время (по данным за 2010г.) они оценили: как полезное для профессионального образования (46,0% учащихся); как период развития всех способностей (40,0%); как время становления самостоятельности (33,0%); как необходимый этап общеобразовательной подготовки (32,0%); и только 11,0% респондентов оценили период обучения в училище, лицее, колледже как напрасно потраченное время своей жизни. Однако не все так благополучно. Наши исследования показывают, что администрация профессиональных училищ, лицеев и колледжей не всегда способна

учесть и обеспечить получение дополнительных профессиональных знаний, умений и навыков своими учащимися. Современные учащиеся очень часто в выборе своей жизненной стратегии опираются на информацию о социально-экономической обстановке в стране через включенность в сферу реального производства, в – рынок труда. Имея сведения о сфере реального производства и рынке труда, учитывая собственный опыт, они хорошо понимают, что дополнительные знания, умения и навыки дают им возможность успешно приспособиться к сложным рыночным отношениям в России<sup>52</sup>.

В данной профессионально педагогической проблематике мы отводим центральное место категории «производительный труд» учащихся. Это обусловлено тем, что современное профессиональное воспитание молодежи, как никогда, сопряжено с исследованием динамики всей системы социально-экономических и духовных условий ее жизнедеятельности в обществе, в том числе, с изучением закономерностей и системы факторов формирования профессионализма учащихся как особого интегрального явления. Данное положение позволяет раскрыть личностный потенциал современной молодежи, учесть не только функциональное, компетентностное содержание профессиональной подготовки молодежи, но и общественные механизмы ее интеграции в гражданское общество, становление молодых людей

---

<sup>52</sup> В качестве примечания заметим, что в данной ситуации очень важно правильно оценивать развитие профессионализма учащейся молодежи. Здесь можно выделить три группы вопросов, которые связаны, во-первых, – с разработкой диагностики формирования трудовой и педагогической среды учащейся молодежи; во-вторых, – с обоснованием количественных оценок развития компонентов профессионализма учащихся; в-третьих, – с разработкой социологических индикаторов качества обучения учащейся молодежи. Формирование личности учащихся профессиональных училищ, лицеев и колледжей, развитие их стремления к непрерывному образованию, воспитание у них позитивного образа профессиональной конкурентоспособности, все это – особые интегральные показатели развития их профессионализма. Они позволяют раскрыть учащихся как субъектов производительного труда; отследить динамику педагогического и воспитательного потенциала конкретных училищ, лицеев и колледжей, изучить показатели социокультурного потенциала свободного времени учащихся и т.д.



в качестве реальных субъектов современной профессиональной культуры и системы профессиональных ценностей.

При исследовании производительного труда учащихся мы исходим из принципа, когда-то сформулированного К. Каутским о том, что воспитывает личность не только школа, но и жизнь. Школа – лишь маленькая часть жизни. При конфликте школы и жизни – жизнь всегда побеждает. Этот вывод, был подтвержден в рамках международного исследования, которое было проведено в 2000г. Его результаты убедительно показали, что социальные и экономические условия развития страны, ее культурные традиции могут оказывать более сильное влияние на результаты обучения молодежи, чем целенаправленная деятельность отдельно взятого образовательного учреждения.

В ходе анализа данных социологического мониторинга мы выявили динамику производительного труда учащейся молодежи и ряд устойчивых тенденций её профессиональной интеграции в современное производство. Они позволяют утверждать, что участие молодежи в реальном производительном труде, приобрело в условиях кризисного развития нашего общества новое практическое значение для формирования педагогами училищ, лицеев и колледжей профессионализма учащихся как интегрального явления.

Выяснилось, что в постперестроечный период среди учащихся профессиональных училищ, лицеев и колледжей непрерывно росла доля тех, кто совмещал свою учебу с работой в свободное от учебы время (с 43,0% до 68,9%). Под влиянием рыночного хозяйственного уклада качественно изменилась структура сферы самостоятельной работы учащейся молодежи: если в 1994г. здесь доминировали виды производительного труда, выполняющегося учащимися непосредственно в стенах образовательного учреждения – 76,0% респондентов, то в 2010г.г. таковым стал труд подростков вне учебного заведения – в современных рыночных структурах – 97,5% опрошенных нами учащихся. При этом заметно изменилась структура трудовой мотивации молодежи, обучающейся в лицеях и колледжах: если раньше (1994г.) 90,0 % её приходилось на помощь семье, лич-

ные нужды и интересы к профессии, то в последние годы удельный вес такого рода мотивации снизился на 23,7% и составил в 2010г. только 66,3 % (смотри табл.1).

Таблица 1

Динамика производительного труда выпускников профессиональных лицеев и колледжей Санкт-Петербурга (в % к итогу = 100)

Характеристики производительного труда	Годы социального мониторинга					Δ %% пункты
	1994г.	1998г.	2001г.	2006г.	2010г.	
<b>1. Участие в производительном труде</b>						
1.1. Работали	43,0	52,0	58,0	71,0	68,9	<b>160,2</b>
1.2. Не работали	57,0	48,0	42,0	29,0	31,1	<b>54,6</b>
<b>2. Сферы производительного труда</b>						
2.1. В лицее, колледже	76,0	7,0	14,0	12,0	2,5	<b>3,3</b>
2.2. Вне лицея, колледжа	24,0	93,0	86,0	88,0	97,5	<b>406,3</b>
<b>3. Мотивация учащихся в производительном труде*</b>						
3.1. Помощь семье	8,0	10,0	11,0	16,0	10,9	<b>136,3</b>
3.2. На личные нужды	49,0	58,0	79,0	55,0	40,3	<b>82,2</b>
3.3. Интерес к профессии	33,0	32,0	42,0	26,0	15,1	<b>45,7</b>
3.4. Прочие мотивы	10,0	-	-	26,0	33,7	<b>337,0</b>

\* Итоги превышают 100%, так как респонденты могли отмечать несколько пунктов.

Мы можем констатировать, что производительный труд учащихся училищ, лицеев и колледжей превратился в фундаментальный экономический фактор формирования их профессионализма и социокультурного потенциала, который необходим им как будущим субъектам общественного производства. Объективно это соответствует механизму возникшей рыночной экономики. В настоящее время, как показывают данные нашего социально-педагогического мониторинга, профессиональное становление и развитие молодежи больше протекает через их

производительный труд в рыночных структурах. Поэтому, когда мы спрашиваем, кого и как воспитывать в профессиональной школе начального и среднего звена, необходимо понимать, что речь должна идти о радикальном изменении механизма функционирования всего педагогического комплекса профессиональных училищ, лицеев и колледжей. Только в этом случае он окажется глубинно (результативно и эффективно) связанным с качественными социально-экономическими метаморфозами всего жизнеустройства современного российского общества.

*В ходе мониторингового социологического исследования мы проанализировали систему инструментальных ценностей учащихся профессиональных училищ, лицеев и колледжей.* Нами была выявлена их положительная динамика (смотри таблицу 2). Она в целом отвечает тенденциям становления в нашей стране «экономики знаний».

Таблица 2

Динамика структуры ценностно значимых средств достижения жизненного успеха, выбранных учащимися профессиональных лицеев и колледжей Санкт-Петербурга (в %).

Ценностно значимые средства достижения успеха в жизни	Годы социального мониторинга					Δ %% пункты
	1994г.	1998г.	2001г.	2006г.	2010г.	
1. Возможности семьи и «административный ресурс»	34,6	32,1	33,5	31,9	29,3	<b>84,7</b>
2. «Природный ум» и снижение нравственных барьеров	27,6	30,0	27,9	29,2	27,3	<b>98,9</b>
3. Повышение общего и профессионального образования	37,8	37,9	38,6	38,9	43,4	<b>114,8</b>
Итого:	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-

В процессе анализа мы обосновали три возможные модели взаимодействия инструментальных ценностей и конкурентоспособности учащихся – выпускников системы начального и среднего профессионального образования, которые могут помочь им вписаться в кризисный рынок труда. Это: (1) модель влияния социально-профессиональной среды на формирование ценностной значимости у молодежи их реальной конкурентоспособности; (2) модель процесса формирования системы профессиональных ценностей учащихся; (3) модель комплексного социально-педагогического формирования конкурентоспособности и профессиональных ценностей учащихся-выпускников. Данные модели показали, в частности, что система профессиональных инструментальных ценностей существенно детерминирует не только уровень, но и тип конкурентоспособности учащихся. Их взаимодействие можно представить как многомерную матрицу. Каждое измерение данной матрицы отражает особый тип конкурентоспособности учащихся: в первом типе конкурентоспособности учащихся доминирует их нацеленность на действия в сфере рынка труда; во втором, – их действия на самом производстве; в третьем – их системные представления о своих действиях, как на рынке труда, так и на самом производстве. Данные мониторингового исследования показывают, что в области формирования профессиональных инструментальных ценностей не существует линейной, монофакторной связи между характером профессии, культурой личности и профессиональным инструментально-ценностным самоопределением учащихся начальной и средней профессиональной школы.

В этой связи особый интерес представляет процесс вербализации учащимися образа своей конкурентоспособности на рынке труда и в сфере производства. Данный срез нашего исследования позволяет выявить важные характеристики профессионального сознания учащихся, выражающих определенную степень их гуманитарного развития. Она непосредственно связана с будущими их профессиональными успехами в реальном общественном производстве. Мы полагаем, что формирование

речевой культуры учащихся – это не узко филологическая, а достаточно широкая и интересная социальная проблема<sup>53</sup>.

В процессе первичной обработки собранных материалов мы выделили три группы терминов, которые использовали учащиеся при формулировке словесного образа конкурентоспособности личности в условиях современной рыночной экономики. Это: 1) профессионально-трудовые и творческие характеристики конкурентоспособной личности; 2) характеристики, выражающие способность личности к общению с другими людьми; 3) физические и психологические характеристики личности. Более подробно мы представили их в таблице 3.

Таблица 3.

Элементы «словесного образа» конкурентоспособности учащихся училищ, лицеев и колледжей (Санкт-Петербург, 2001 г.г.)

Группирующие признаки	Термины, при помощи которых учащиеся раскрывали понятие «конкурентоспособность»
<b>I. Профессионально-трудовые и творческие характеристики</b>	
1.1. Дисциплина и трудолюбие личности	Аккуратность, ответственность, пунктуальность, надежность, исполнительность, упорство в работе, настойчивость, хорошее поведение на работе и т.п.

<sup>53</sup> Эмпирической базой для анализа и проверки данного научного положения нам послужили материалы социологических опросов, проведенных в профессиональных училищах, лицеях и колледжах Санкт-Петербурга (в 2001 и 2006г.г.). При исследовании данного вопроса мы разработали индикаторы, которые позволяли выявить словесный образ конкурентоспособности личности с точки зрения определенной системы интенций языковой (речевой) практики человека. При этом мы исходили из того, что категория интенции позволяет, во-первых, выявить субъектную направленность сознания конкретного человека и, во-вторых, – представить его через характеристики языка конкретных индивидов учащихся начальной и средней профессиональной школы.

1.2. Общая способность личности к труду	Интерес к работе вообще, качество работы, профессионализм, быть шустрой, образованность, знание иностранных языков, персонального компьютера и т.п.
1.3. Творческие способности	Мобильность, инициативность, лидерство, предприимчивость, понятливость, смекалка, сила ума и т.п.
<b>II. Характеристики, выражающие способности личности к общению</b>	
2.1. Коммуникабельность личности	Простота в общении, понимание других людей, умение общаться, умение произвести впечатление на начальство, умение заводить знакомства, болтливость и т.п.
2.2. Коллективизм личности	Отзывчивость и взаимовыручка, доброжелательность, доброта и дружелюбие в общении с людьми и т.п.
<b>III. Физические и психологические характеристики личности</b>	
3.1. Физические качества личности	Внешность человека, привлекательность, сексуальность, обаяние, красота человека и т.п.
3.2. Позитивные психологические черты личности	Уверенность в себе, серьезность человека, личные качества, честность, уравновешенность, спокойствие человека и т.п.
3.3. Отрицательные психологические черты личности	Жестокость в общении с людьми, наглость, способность «идти на пролом», способность «чесать лохов» и другие термины

При более глубоком анализе всего полученного *множества* высказываний респондентов мы, прежде всего, обратили свой научный анализ на проблемы, которые связаны с исследованием су-

щественности – не существенности системы словесного образа конкурентоспособности в сознании учащейся молодежи. Здесь мы выделили три критерия развития данного словесного образа: 1) системный сущностный тип образа конкурентоспособности: в нем учащиеся делали упор на речевые характеристики, выражавшие сущность конкурентоспособности личности, ее профессионализм и квалификацию; 2) поверхностный мозаичный тип образа конкурентоспособности: при таком словесном представлении конкурентоспособности учащиеся делали упор на её *внешние проявления*; 3) вербально (слабо либо вовсе) не выраженный тип словесного образа конкурентоспособности: в данную группу попали учащиеся, которые показали свое не умение словесно выразить смысл такого общественного феномена, каковым выступает их конкурентоспособность.

Исследование сущностных аспектов конкурентоспособности учащейся молодежи показало, что данный срез её словесного образа в сознании личности сильно коррелирует со следующими его сторонами: объемом лексических единиц, который характеризует словесный образ конкурентоспособности респондентов; степенью активности – пассивности словесных образов, характеризующих конкурентоспособность учащихся; семантическими полями лексических единиц, характеризующих конкурентоспособность учащихся (от системного до сегментарного, симультанного представления и даже полного отсутствия словесной атрибуции своей конкурентоспособности); ценностно-смысловыми характеристиками словесного образа конкурентоспособности учащихся (они определялись нами через дихотомию «Иметь» – «Быть» употребляемых учащимися словесных образов конкурентоспособности).

На следующем этапе исследования мы построили модель системы факторов социальной и педагогической среды, которые, как мы предположили, могут определять словесный образ конкурентоспособности учащейся молодежи. Для этого мы разработали систему факторов, которые по нашей гипотезе должны определять словесный образ конкурентоспособности в сознании учащихся. В нее мы включили 70 социальных, экономических и педагогических факторов (их группировку мы приводим ниже):

- *базисные социально-экономические факторы* (характеристики производительного труда учащихся, трансформации производственных отношений и господствующих форм собственности, социально-классовой стратификации индивидов, политического устройства государства и т.д.);

- *факторы образовательной или учебно-педагогической среды* (индикаторы личностного потенциала конкретных училищ и лицеев, характеристики учебно-педагогической среды и производственной практики, а также социокультурного потенциала свободного времени учащихся и т.д.);

- *личностные характеристики учащихся* (доля творчески ориентированных учащихся, склонность учащихся к социальной мобильности, их личностные идеалы, отношение к феномену «новых русских», гендерные позиции респондентов и т.д.).

Тем самым мы хотели проверить на экспериментальных данных правильность нашего тезиса о том, что формирование речевой культуры личности во многом социальная, а не узко филологическая проблема. В данной работе (в силу её краткости) мы покажем, главным образом, самые общие результаты анализа факторов учебно-педагогической среды и личностных характеристик учащихся. Это можно объяснить тем, что в профессиональном училище, лицее и колледже мы сталкиваемся с особой областью социальной действительности. В ней органично пересекаются базисные и личностные факторы с элементами их образовательной среды. В ней мы выделяем, как уже отмечено выше, предметно-организационные характеристики, индикаторы педагогического и воспитательного потенциала конкретных училищ, лицеев и колледжей, показатели социокультурного потенциала свободного времени учащихся, зависящие от организации всего учебного и воспитательного процесса.

Анализ факторов педагогической среды в более широком временном диапазоне показал, что в течение 1994 – 2006г.г. наиболее динамично и позитивно изменялись субъектные и дидактико-воспитательные ее компоненты. Так за этот период в 2,3 раза повысилась значимость профессиональных училищ, лицеев и колледжей как сферы развития личности учащихся; в 3 – 4 раза



расширилась экономическая и правовая грамотность учащихся – выпускников; в 5,5 раза – их подготовка по иностранным языкам. Все эти изменения субъектных и дидактических компонентов образовательной среды, преломляясь в сознании учащихся, определили в целом процессы формирования речевых возможностей учащихся, их представления о феномене конкурентоспособности работников в условиях современной рыночной экономики.

Статистический анализ показал, что при исследовании влияния педагогической среды на процессы формирования словесного образа конкурентоспособности учащихся, нельзя полностью абстрагироваться от макросоциальных факторов и личностных характеристик подростков: динамика элементов образовательной среды на протяжении всего периода исследования опосредовалась теми изменениями, которые происходили в базисных социальных и экономических компонентах нашего общества. В частности, все «подъемы» и «спады» развития её элементов, как показывают наши данные, приходятся на кризисный, 1998 год. Причем, наиболее согласованная динамика наблюдается в области ее организационных и материальных компонентов, а «запаздывание» их влияния – в сфере её субъективных компонентов. Данная ситуация позволила при проведении социологического опроса в 2006г. выделить в системе индикаторов словесного образа конкурентоспособности учащихся ее особый социально-экономический аспект и проанализировать влияние на него различных факторов. Результаты такого факторного анализа мы представили в таблице 4.

Количественный анализ рассмотренных в таблице 4 факторов показывает, в частности, следующее: личностные характеристики респондентов, по данным социологического опроса 2006г., в целом на 59,2% определяют ключевые, профессиональные аспекты словесного образа конкурентоспособности у респондентов. Факторы учебно-педагогической среды училищ и лицеев – соответственно на 27,9%. Факторы социально-экономического характера – только на 12,9% (смотри графу 3). Аналогичные соотношения мы получили и для данных социологического опроса проведенного нами в 2001г. (личностные и ценностные харак-

теристики учащихся – выпускников в целом на 62,8 % определяли их словесный образ профессионального аспекта конкурентоспособности, факторы учебно-педагогической среды училищ и лицеев – соответственно на 26,1 %, совокупность социально-экономических факторов – только на 11,1 %).

Таблица 4.

Влияние системы факторов на словесный образ конкурентоспособности среди учащихся профессиональных училищ, лицеев и колледжей  
(Санкт-Петербург, 2006г., в % к итогу)

Группы факторов и личностных характеристик	«Словесный образ» конкурентоспособности учащихся училищ и лицеев. Конкурентоспособность личности это:		
	«способность бороться за власть над людьми»	«способность показать, что ты лучше других»	«способность открыть возможности профессии»
А	1	2	3
1. Личностные и ценностные характеристики учащихся, их прожективные позиции	51,9	53,2	59,2
2. Элементы учебно-педагогической среды профессиональных училищ и лицеев	33,4	22,5	27,9
3. Социально-экономические факторы, определяющие жизнедеятельность учащихся	14,7	24,3	12,9
Итого	100,0	100,0	100,0

На наш взгляд, это можно объяснить тем, что учащиеся профессиональных училищ, лицеев и колледжей очень часто вовлекаются в рыночные и производственные структуры, которые имеют низкий уровень развития так называемой *корпоративной культуры*, а также искаженный образ конкурентоспособности личности в системе общественного производства. Об этом говорят следующие факты. Мы установили (данные социологического опроса 2006г.), что образовательная среда на 20,0 – 33,0% сильнее влияет на формирование технической смекалки и стремление учащихся расширить свой профессиональный профиль по сравнению с факторами реального производства, в которое вовлечена молодежь. Это, на наш взгляд, объективно сказывается и на содержании их словесного образа конкурентоспособности.

Таким образом, мы видим, что выделенная в ходе исследования система факторов, определяющая словесный образ конкурентоспособности учащихся, достаточно устойчива. В их структуре личностные характеристики и ценностные установки учащихся играют наиболее заметную роль, а в синтезе с факторами учебно-педагогической среды, выражающими сущность культуры конкретных училищ, лицеев и колледжей, доминируют подавляющим образом. Другими словами, наше исследование показывает, что наиболее действенные факторы, определяющие содержательно-смысловые аспекты словесного образа конкурентоспособности учащихся, находятся в сфере компетенции педагогических коллективов конкретных профессиональных училищ, лицеев и колледжей. Однако их возможности пока используются не достаточно эффективно и результативно. Сейчас самое главное – превратить их в подлинных субъектов рыночной экономики; глубинно интегрировать их с современными промышленными предприятиями, руководство которых объективно заинтересовано в качественной рабочей силе и предоставляет возможности учащимся заниматься, с ценностно-смысловой точки зрения, содержательным производительным трудом; совершенствовать саму систему повышения квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения, отладить механизмы улучшения организации учебного процесса и производственной практи-

ки учащихся. Данные меры, по нашему мнению, могут создать благоприятные условия для формирования у молодежи позитивного, содержательно и ценностно наполненного представления (образа) о современном конкурентоспособном специалисте-профессионале, перейти к, так сказать, *понимающему знанию* в области конкурентоспособности конкретной личности.

Включение рассмотренных нами факторов в реальную педагогическую практику профессиональных училищ, лицеев и колледжей, на наш взгляд, может создать (через формирование нового словесного образа конкурентоспособности личности) новые возможности повышения эффективности подготовки молодых работников и специалистов. Показать, что конкурентоспособность личности – это не «власть над людьми», а «способность человека открыть в профессиональной деятельности её новые возможности». Это – высокий творчески-инновационный потенциал личности, стремление к непрерывному профессиональному самосовершенствованию в течение всей своей жизни. Задача формирования такого образа конкурентоспособности в сознании учащейся молодежи – не утопия. Она объективно обусловлена эволюцией современной мировой экономики, а также формированием институтов профессионального образования молодежи в самой России.

*В процессе исследования социокультурного и профессионального становления учащихся мы исходили из того, что сфера досуга, её позитивная и негативная динамика является важнейшим фактором их развития.* Это – пространство развития их личности, в нём действует следующая закономерность: чем более социализированной оказывается личность, тем рациональнее и насыщеннее в смысловом, ценностном, культурном плане ее досуг и свободное время. В результате многолетнего мониторинга жизнедеятельности учащихся профессиональных училищ, лицеев и колледжей мы выделили три группы респондентов, качественно различающиеся своим свободным временем и досугом. В первую группу вошли подростки, у которых свободное время и досуг определяются их творчески-инновационной деятельностью доминантой. Во вторую группу – подростки, у которых социокультурный потенциал

их досуга детерминирован культууроориентированными видами деятельности, имеющими в сравнении с первой группой респондентов более пассивный характер. В третью группу – вошли учащиеся, чей досуг определяется, главным образом, развлекательно-гедонистическими видами деятельности, иногда и с девиантным оттенком. Наши исследования показали, что за последние годы в соотношении этих трех групп учащихся произошли качественные и количественные изменения (смотри таблицу 5).

Социологические данные, приведенные в таблице, позволяют выделить в современной досуговой деятельности учащихся профессиональных училищ, лицеев и колледжей следующие основные тенденции. Во-первых, – за исследуемый период все ключевые доминанты свободного времени (досуга) учащихся изменялись волнообразно, с достаточно четкой привязкой к экономической динамике российского общества. Во-вторых, – из года в год в среде учащихся нарастал удельный вес респондентов первой и третьей группы, противоположных по своим социокультурным установкам. В- третьих, – за эти годы наметилась отрицательная тенденция, связанная с общим снижением ценностной значимости ряда культууроориентированных видов деятельности: чтения, посещения художественных выставок, театров и т.п. (уменьшение за период наших наблюдений составило 8,2%).

Таблица 5

Динамика социокультурных доминант свободного времени и досуга учащихся профессиональных лицеев и колледжей Санкт-Петербурга (в %)

Социокультурные доминанты свободного времени и досуга	Годы социального мониторинга:					Δ % пункты
	1994	1998	2001	2006	2010	
А	1	2	3	4	5	6
1. Творчески – креативная доминанта свободного времени	17,0	27,0	19,0	15,5	19,3	<b>13,5</b>

2. Культуроориентированная доминанта свободного времени	44,0	24,0	20,0	37,5	40,4	<b>91,8</b>
3. Развлекательно – гедонистическая доминанта досуга	39,0	49,0	61,0	47,0	40,3	<b>103,3</b>
Итого:	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-

Полученные в ходе социально-педагогического мониторинга данные позволяют нам дополнительно говорить и о том, что при исследовании социокультурных доминант свободного времени и досуга учащейся молодежи необходимо учитывать следующие три тенденции формирования их девиантных компонентов. Во-первых, – девиантное поведение учащихся профессиональных лицеев и колледжей даже в *культурной российской столице* в исследуемый период расширялось и интенсифицировалось. Во-вторых, – в среде учащихся профессиональных лицеев и колледжей за исследуемый период сформировались устойчивые по своему составу группы подростков, у которых девиантное поведение стало ведущим и структурно определяющим компонентом их отношения к учебному процессу, а также к жизни за пределами профессионального училища, лицея и колледжа. В-третьих, – низкий уровень организации свободного времени и досуга учащихся неизбежно деформировал их общий социокультурный потенциал. Это, – если дальше сохранятся данные негативные тенденции, неизбежно приведёт к снижению целостности и эффективности социокультурного развития российской учащейся молодежи, столь необходимого для инновационной модернизации посткризисной экономики нашей страны.

*Непрерывное профессиональное образование* учащихся, как показали наши исследования, органично связано с характером проведения ими свободного времени и глубинно детерминировано её основными экзистенциальными установками на «Иметь» или «Быть».

Здесь нами выявлено несколько значимых взаимодействий. Во-первых, – мы установили, что наибольшее влияние на жизненные позиции учащихся во всех срезах (личностном, профессиональном, гражданском) имеет фактор включенности респондентов в систему производительного труда. Данный фактор на 35,0% определяет жизненные позиции учащихся – респондентов на шкале их базовых экзистенций («Иметь – Быть»). Второй по своей значимости фактор – это гражданская позиция учащихся (32,5%). Третий по своей значимости фактор – это личностные черты респондентов (21,5%). Следует отметить, что проанализированные нами характеристики на 93,0% охватывали всю детерминацию жизненных позиций опрошенных нами учащихся – выпускников профессиональных лицеев (7,0 % приходятся на не учтенные в статистической модели факторы). Во-вторых, – в самой нацеленности учащихся на непрерывное образование доминируют ценностные установки на жизненный принцип «Быть». Так, из проанализированных нами 36 базовых взаимодействий основных характеристик личности с её стремлением к непрерывному образованию, взаимосвязи, имеющие в своей основе ценностную установку учащихся на принцип «Иметь», составляли 34,3%, а на принцип «Быть» – соответственно 65,7%. В-третьих, – как показывают данные нашего исследования, в основе инструментального подхода учащихся к своему непрерывному образованию обычно находится их жизненная установка на принцип «Иметь». В основе же установки учащихся на непрерывное образование как самоценное явление – находится жизненный принцип личности «Быть». Причем, когда мы рассматриваем взаимосвязь личностных, профессиональных и гражданских характеристик учащихся с их стремлением к непрерывному образованию в качестве механизма реализации их особой потребности профессионального развития, принцип «Быть» доминирует над принципом «Иметь» по всем обобщающим показателям развития их личности.

*Подводя определенные итоги нашего анализа самоопределения учащейся молодежи в профессии и современном гражданском обществе, отметим следующее. Данные процессы являются многомерным явлением. Они выражают процесс становления*

личности учащейся молодежи в нескольких аспектах. В частности, мы выделяем профессиональные, социально-классовые и социально-гражданские аспекты. Первые характеристики позволяют ответить на вопрос кого и как воспитывать в современном и будущем обществе, так сказать, точечным образом, сосредоточившись на потребности и заинтересованности подростка в узком по своему характеру профессиональном развитии. Вторые – сосредоточиться на его склонности к более широкой, но все же *горизонтальной* профессиональной и жизненной мобильности. Третьи – на формировании способности учащихся объемно, через систему глубинных смысловых структур национальной культуры воплотить в жизнь и соотносить свою будущую жизнь, свои конкретные ценностные установки с гражданским развитием всего общества. Встать в самый *эпицентр* современного развития гражданского общества.

Исходя из многомерного характера самоопределения молодежи, опираясь на построенную социально-педагогическую систему факторов, нам удалось выделить следующие соотношения в самоопределении учащихся (смотри таблицу 6).

Как видно из данных таблицы, значение институциональных компонентов организации общества и личностных характеристик респондентов плавно возрастает по мере расширения и углубления смыслового и ценностного содержания самоопределения учащихся: оно наименьшее, когда речь идет о профессиональном самоопределении личности и – максимальное, когда мы рассматриваем гражданские диспозиции конкретных индивидов. Наиболее сильно самоопределение личности зависит от элементов учебно-педагогической среды: от социокультурного и ценностно-смыслового потенциала организации учебного процесса в профессиональном училище, лицее и колледже; от системы межличностных отношений учащихся, преподавателей и мастеров производственного обучения; от уровня организации производственной практики.



Таблица 6

Структура факторов, детерминирующих самоопределение учащихся профессиональных лицеев и училищ (Санкт-Петербург, 2001г. % к итогу = 100)

ФАКТОРЫ самоопределения учащихся	Самоопределение учащихся как «механизм реализации» их диспозиций в сфере:		
	профессиональной деятельности	социально-классовых отношений	гражданского общества
А	1	2	3
Факторы учебно-педагогической среды	44,4	41,4	32,2
Личностные характеристики учащихся	33,2	35,3	36,1
Социально-экономические факторы	18,8	19,3	25,9
Прочие неучтенные в модели факторы	3,6	4,0	5,8

Детальный корреляционно-статистический анализ системы факторов позволил выделить 8 базовых параметров, определяющих самоопределение современных учащихся начальной и средней профессиональной школы. Их особенность состоит в том, что они раскрывают развитие учащихся с точки зрения триединой парадигмы их образования и воспитания. Во-первых, – через их «Личностные характеристики» (стремление к самосовершенствованию, наличие высокой эрудиции). Во-вторых, – через их «Профессиональные черты» (степень интегрированности профессии, уровень развития навыков и умений по профессии, экономический интерес при выборе специальности). В-третьих, – через их «Гражданские позиции» (степень развития демократиче-

ских взглядов личности, их социальную активность, проведение учащимися творчески-креативного досуга и т.п.). Это позволило в ходе исследования их взаимной детерминации выявить механизм динамики самоопределения учащихся: *личностное развитие подростков через формирование их экономического интереса и профессиональных навыков, через творчески-креативный досуг объективно детерминирует становление системы их профессионально-ценностных диспозиций и трудовых ориентаций на непрерывное саморазвитие в качестве не только профессионалов, но и активных граждан общества.*

Анализ полученных нами данных позволяет сделать следующий вывод. Формирование и воспитание профессиональной культуры учащихся, их личностных и гражданских черт, как «ядра» их самоопределения, должны исходить из современных тенденций превращения российского социума в гражданское общество: из – расширения возможностей, как в области получения информации, так и в сфере территориально-трудовых и прожективно возможных социально-классовых перемещений учащейся молодежи. Современное воспитание, чтобы адекватно ответить на вопрос кого и как воспитывать, должно опираться на глубинные механизмы современной социализации и профессионализации молодежи, активно сопрягаться с исследованием системы социально-экономических и духовных условий её жизнедеятельности в обществе, с изучением сущности личностного потенциала молодежи, с формированием у них потребности быть активным субъектом современного гражданского общества.

Такой ракурс научного анализа позволяет концептуально рассмотреть формирование профессиональных качеств и личностных характеристик будущих граждан страны с междисциплинарных (социально-экономических и социально-педагогических) позиций, которые учитывают не только содержание функциональной подготовки учащихся, но и общественные механизмы, тенденции их интеграции в гражданское общество, становление у подростков системы личностных, профессиональных, гражданских ценностей.

В ходе исследования нами были выявлен ряд устойчивых тенденций интеграции молодежи, обучающейся в системе начального и среднего профессионального образования, в современное гражданское общество. Они показывают, что интеграция учащейся молодежи в гражданское общество, а также проблемы социализации, профессионализации, конкурентоспособности, формирования творческого инновационного потенциала и системы её профессиональных ценностей приобрели сегодня новую трактовку и новое практическое значение. В частности, современной социализации подростков присущи следующие характеристики.

Во-первых, резко меняются социальные ценности в обществе и молодежной среде. На смену ранее пропагандируемым и ценностно одобряемым средствам интеграции в общество типа: учеба и работа на общество, самоотдача, помощь товарищу, укрепление коллективизма, отказ от чрезмерного материального благополучия и т.п., приходят новые принципы: для одних – погоня за частной собственностью и капиталом, стремление к самонаслаждению; для других – борьба за рабочее место и условия труда, за физическое выживание, за нормальное образование; для третьих – овладение профессиональными методами работы на базе частной или коллективной собственности, использование новых свобод для творческой деятельности, изыскание возможностей для развития национально-культурных традиций и т.д.

Во-вторых, сами новые социальные изменения и ценности еще не стали критериально-нормативной парадигмой формирования личностных качеств подрастающего поколения. Процесс социализации и интеграции в гражданское общество молодого поколения пока осуществляется не только по сложившимся в прошлые годы устойчивым нормам и правилам, но и по зыбким, пока слабо определенным вехам и тенденциям, выражающим «смесь» православной, евразийской и неолиберальной духовных ориентаций.

В-третьих, существенно изменились и методы социализации. Если раньше социализация молодежи происходила в основном под патронажем взрослого поколения, то в современных

социально-экономических и социально-политических условиях такое воздействие воспитателей всех видов ослаблено уже в силу того, что они сами подвержены социальным сдвигам, колебаниям, утряскам и стрессам. Поэтому в ближайшие годы социализация и интеграция подростков в гражданское общество, по-видимому, пойдет по пути усиления их личностной самоориентации и самоорганизации. Это придаст процессу формирования будущего гражданского общества в России дополнительную гибкость и напряженность.

В-четвертых, расширение ориентаций и усиление индивидуализации молодых людей в последние двадцать лет активно способствует замене типовой советской модели «правильного человека» на гораздо большее разнообразие, конкурирующих между собой поведенческих линий, но при доминировании модели «эгоистического человека». Это, на наш взгляд, уже вызывает «экстремальные» варианты расслоения молодежи по социальным группам, в рамках которых подростки руководствуются самыми разными наборами критериев, норм и правил (на это указывает опыт двадцати лет экономических и политических реформ в России). Уже сегодня вместо единой, универсальной модели социализации подростков выявилась целая гамма новых моделей такого рода.

В-пятых, процесс интеграции личности в гражданское общество все более увязывается с деловой хваткой и профессиональной подготовкой, где уровень потенциальной и реальной конкурентоспособности индивида становится его (интеграции) сердцевиной, а творчески-инновационный потенциал – глубинной сущностной характеристикой конкурентоспособности личности в сфере общественного производства и на рынке труда: новые условия хозяйствования резко повышают требования к профессионально-трудовым, деловым качествам и ценностям работников. Это во многом повышает требуемый уровень реализации учащимися своих профессиональных знаний, умений и навыков. Их способность реализовать свою социальную «самость» должна стать качественно иной, они должны уметь найти и отстоять свое место в новом демократически организованном гражданском обществе.

Опираясь на выше сказанное, мы можем раскрыть содержательные устойчивых тенденций формирования учащейся молодежи, её интеграции в современное гражданское общество.

Во-первых, – это тенденции, которые выражают кардинальное изменение социально-экономического положения (и статуса) молодежи в современном российском обществе. Они связаны с безработицей молодежи, с повышением частоты её экономических контактов и социальных взаимодействий с новыми субъектами общественного производства: представителями теневых структур наемного труда, частными владельцами средств и условий производства и т.п.

Во-вторых, – это тенденции, в которых отражается становление объективных механизмов социального партнерства между работодателями, образовательными институтами общества и самими учащимися. Они связаны с усилением социальных, экономических и педагогических позиций учреждений среднего профессионального образования молодежи, с базовыми условиями повышения эффективности её социокультурной и профессиональной интеграции в современное гражданское общество.

В-третьих, – это тенденции, раскрывающие новые формы и сущность современной институализации производительного труда подростков, как элементов движения капитала и интегративного фактора их социокультурного и профессионального становления в качестве субъекта гражданского общества. Они реально связаны с повышением ценностной значимости для молодежи непрерывной профессиональной подготовки интегративного типа (по сравнению с дискретным по форме получением узкопрофессиональных знаний и компетенций), с обеспечением её более высокой конкурентоспособности на рынке труда, с «меркантилизацией» профессиональной и трудовой мотивации учащихся современной начальной и средней профессиональной школы на базе подчинения основных сфер жизни общества движению финансового, торгово-коммерческого и промышленного капитала.

В-четвертых, – это тенденции, выражающие рост самостоятельности учащихся профессиональных лицеев и колледжей при принятии ими жизненно важных решений и совершении соци-

ально значимых поступков. Данные тенденции объективно связаны с усилением ценностной значимости среди учащихся средней профессиональной школы знаний и навыков, обеспечивающих молодым людям не только горизонтальную профессионально-трудовую мобильность, но и достаточно высокий уровень их готовности к вертикальной социальной мобильности в современном обществе.

В-пятых, – это тенденции, сущностно раскрывающие процессы снижения социокультурного потенциала свободного времени учащихся в качестве пространства развития их личности. Данные тенденции, о чем мы говорили выше, выражаются в уменьшении значимости в молодежной среде ряда культуроориентированных видов деятельности (чтения, посещения театров и т.п.), в объективной зависимости социокультурного потенциала учащихся средней профессиональной школы, их девиантного поведения от слабой их интеграции в современное гражданское общество.

Дальнейший анализ обозначенных тенденций позволил выявить следующую иерархию важнейших качеств личности учащихся училищ, лицеев и колледжей с точки зрения формирования их личностного, профессионального и гражданского потенциала: 1) толерантность к более успешным социальным группам; 2) стремление учащихся к социально ориентированному обществу; 3) готовность личности к социальной мобильности; 4) стремление респондентов выразить себя в профессиональной сфере; 5) профессионализм как ценностно значимое явление для учащихся; 6) готовность личности к инновациям. На этой основе мы разработали классификацию основных качеств современной личности учащихся профессиональных лицеев и колледжей, позволяющих им успешно строить свою профессиональную карьеру в условиях социальной, экономической и политической модернизации России. Это следующие показатели: 1) нацеленность личности на жизненный принцип «Быть»; 2) креативность личности – ее готовность придать новизну своей жизни; 3) стремление учащихся к социально ориентированному обществу; 4) позиционирование учащимися себя в качестве метапрофессионала; 5) социальная и профессиональная мобильность учащихся; 6) толерантность уча-

щихся к другим социальным группам общества; 7) способность учащихся к системной многовекторной конкуренции на рынке труда и в сфере производства; 8) способность учащихся к общей и профессиональной транскультурной динамике; 9) стремление молодежи к обучению в престижном лицее, колледже или Вузе.

Всё выше сказанное подводит нас к мысли о том, что и сами педагоги должны определенным образом ресоциализироваться – целенаправленно сформировать себя в качестве субъектов новой профессиональной и гражданской культуры, стать носителями определенной системы ценностей и мировоззрения. Эти ценности и мировоззрение нужно рассматривать как ведущий компонент их личности. Отсюда возникнет глубина понимания наставниками своей профессиональной деятельности, как осознанного и целенаправленного, во многом нового для них процесса приобщения будущих молодых специалистов к общей, производственной и гражданской культуре современной России. Это – предполагает, в частности, что они должны обладать мощным профессиональным и культурологическим потенциалом. Мы полагаем, что у них должны быть сформированы ценности, характеризующие их гуманность, жизнелюбие, оптимизм, толерантность, справедливость, совесть, чувство долга, ответственность, честность, милосердие; ценности, выражающие потребность педагогов в глубинном общении с другими субъектами образовательного и производственного процесса, их соборность, коммуникабельность, альтруизм, отзывчивость; ценности, характеризующие аксиологические константы отношения современных наставников к себе и своим подопечным как самоценности, уверенность в себе, самоуважение, скромность, чувство собственного достоинства, требовательность к себе и т.д. Пересечение социальных, политических и деятельных моментов жизни общества с перечисленными ценностными феноменами личности педагогов должно стать фундаментом формирования их духовного потенциала, точкой ресоциализации и содержательной ревальвации их профессиональной деятельности. Они во всём объеме должны определять профессиональную культуру (стержневые компоненты личности) как наставников, так и ценностный мир их подопечных. Это

позволит педагогам максимально эффективно воздействовать на социокультурные и профессиональные диспозиции будущих молодых специалистов.

Перечисленные нами положения могут быть использованы при организации институтов непрерывного образования и переподготовки педагогов училищ, лицеев и колледжей. Это должно помочь им сформировать у себя новые мировоззренческие принципы, позитивное отношение к реалиям развивающейся рыночной экономики, к получению новых знаний, к адекватному изменению своего стиля работы, к необходимости выработки новых жизненных ориентиров и ценностей. Реализация такого рода проектов может столкнуться с рядом препятствий их осуществления. Их успешность будет зависеть от полноты реализации базового принципа полисубъектной заинтересованности в их реализации самих наставников, педагогических и производственных коллективов, институтов гражданского общества (прежде всего органов управления образованием различного уровня). Все эти препятствия имплицитно связаны с социальными, экономическими и индивидуальными аспектами ресоциализации современных педагогов. Они имеют управленческий характер, выражают изменения в содержании их деятельности, учитывают гендерную и демографическую плоскость образования, затрагивают собственно ценностные и личностные характеристики современных преподавателей и мастеров производственного обучения, работающих в училищах, лицеях и колледжах.



## Глава 8.

### ПРОБЛЕМА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ НАЦИЙ: ОСОБЕННОСТИ УКРАИНСКОГО МЕНТАЛИТЕТА

*Е.В. Вдовыченко*

Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический  
университет имени Григория Сковороды  
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина



*Менталитет – важный детерминант экономического, политического и культурного развития страны. Исследования основных его составляющих позволит дать ответ на вопрос: «Кто такие украинцы и чего они хотят?»*

*Ключевые слова: менталитет, культурные особенности, нация, национальный характер, «душа» нации.*

На сегодняшний день проблема самоидентификации наций является центральной в межэтнических коммуникациях. Особенно этот вопрос актуален для Украины, а именно потому, что после распада советской машины управления, гражданина Украины так и не начали воспринимать, как самостоятельного репрезентанта этнической нации – украинцев. Не далеко ушедшая в прошлое история, не покидает стереотипность мышления об идентичности великоросс и малоросс. При этом игнорируется самобытность и национальный дух украинского народа.

Однако в частности можно согласиться с этим утверждением, ведь сходства в ментальности двух этносов узримы, но имеют свои особенности. Ведь сходство качеств той или иной нации приемлемы всем странам мира, потому как определяющие характеристики – универсальны, вселенские. Как писал еще, по этому поводу И. Лысяк-Рудницкий: «Национальный характер не составляет в себе ничего абсолютно уникального и оригинального, а скорее индивидуальной комбинацию примет, которые широко используются в мире и свойственны многим народам» [9].

Поэтому, особенность заключается совершенно в ином, а именно – конструкции, гармоничном взаимодействии определяющих качеств нации, которые в следствии и составляют ядро этнопсихологии конкретного народа. Автор статьи попытается структурно скомпилировать черты и особенности украинской ментальности, которые по его убеждению, отличают украинцев от других этносов мира.

Среди ученых, которые занимались исследованием отличающих характеристик украинского менталитета, стоит назвать О. Бондара, Г. Гачева, А. Кравченко, Е. Лисенко, И. Полищук, И. Стадника, И. Старовойта, А. Стражного, А. Фурмана, М. Холдного, Д. Чижевского и т. д.

Цель исследования состоит в аргументированном изложении ментальных качеств украинцев, которые выделяют украинскую нацию среди остальных народов мира.

Исходя из выше сказанного, автор в статье косвенно формулирует два вопроса, ответы на которые и станут содержанием статьи. Итак, во-первых, что такое менталитет; во-вторых, какой менталитет характерен украинцу.

Каждый этнос в процессе своего исторического развития выработал, характерный только ему, способ восприятия действительности. Эту основу и раскрывает понятие менталитет. Существует много определений понятия «менталитет», но даже в совокупности эти определения не смогут дать полноценного представления его сути. Поэтому сосредоточу свое внимание на тех содержательных чертах, которые на мое усмотрение, будут как можно обширней раскрывать его смысл.

Понятие «ментальность» сходственно с таким латинским определением, как «mentalis» – умственный, интеллект, мысль. В англоязычных словарях под термином «mentality» подразумевается «уровень мыслительной деятельности, что характеризует индивида или группу индивидов» [5]. Русские же ученые больше обращают внимание на другой аспект исследования. К примеру, А. Гуревич называет менталитетом «совокупность представлений, воззрений, переживаний групп людей, некоей эпохи, географической области и социальной среды, которые влияют на исто-

рические и социальные процессы» [5]. Таким образом, приемлемей всего, под понятием «менталитет» следует рассматривать генетически и социально обусловленные качества определенного этнического сообщества, определяющие формы его социокультурных свойств, которые раскрывают черты коллективного и группового поведения в тех или иных ситуациях, присущие только данной этнической группе [3].

С целью лучшего восприятия содержания статьи особые характеристики украинского менталитета условно были разделены на три компонента. Именно, составляющее содержание этих компонентов олицетворяет характер украинской «души». К их числу следует отнести:

1. Индивидуализм.
2. Эмоциональность.
3. Духовность.

Большинство исследователей полагают, что одной из доминантных качеств украинского менталитета можно с уверенностью считать индивидуализм. Основоположником данной характеристики является М. Костомаров, который еще в статье «Две русские народности» писал: рядом с другими особенностями украинцев и великороссов различает, то, что у ментальности русских господствует коллективизм (Бог и царь) над личностью, а украинец больше дорожит индивидом, нежели общинностью» [7]. Также на качество украинского индивидуализма ссылается зарубежный автор книги «Хлеборобская Европа», Гесен Тильман. Он убежден: «каждая украинская хата, какой бы малой не была – ограждена забором – символом того индивидуализма, любви к домашнему очагу и земле, что является характерным корнем украинского темперамента» [8].

Черта ментального индивидуализма украинцев исторически формировалась на базе экономического индивидуализма. А именно, она выражалась в форме частного владения и пользования землей. Еще со времен жизни княжеств и казачества существовали вольные землевладельцы, и уже тогда в сознании украинского хозяина доминировала психология частного.

Для объективности утверждений, необходимо упомянуть о том, что индивидуализм характерен не только украинцу, но и в

большей степени он характерен для западноевропейца. Возможно западноевропейец даже больше индивидуалист, нежели украинец. Поэтому здесь интересен вопрос особенности, а именно украинского индивидуализма в сравнении с пониманием западноевропейского. Для разъяснения сложившейся ситуации уместней всего будет далее в статье изложить понимание «индивидуализма» в сознании западноевропейца и понимание «индивидуализма» в сознании украинца.

Начну с западноевропейского примера индивидуализма. Итак, индивидуализм в сознании западноевропейца – это, прежде всего, концентрация сил и энергии, всех естественных возможностей и ресурсов, направленных на достижение собственного, индивидуального успеха. Обязательно легитимным и честным образом. Достигнутый результат должен быть не только масштабным, а и социально корыстен, значим для общества. При этом европейец полностью абстрагирован от чужих проблем и препятствий, а только сконцентрирован на своем личном пути к самореализации и достижении смоделированной цели.

В украинском представлении индивидуализма бытуют иные характеристики. Украинский индивидуализм – это самореализация в пределах локального индивидуального мира, который создан им самостоятельно. При этом достигнутые трудовые результаты достаточно, чтоб удовлетворяли потребности самого индивида. Украинец оберегает себя и свой индивидуальный «мир» от внешних раздражителей, но при этом, всегда остается, открыт и доступен для других людей, и никогда не бывает, равнодушен к чужим проблемам. Отношение украинцев к земле послужило толчком к развитию и формированию таких ментальных качеств как: трудолюбие, хозяйственность, гостеприимство, открытость и т.д.

Следующей характеристикой украинского менталитета является эмоциональность, чувственное начало, которое преобладает над рациональностью. Эмоциональность украинского характера выступает взаимодополняющим компонентом черты украинского индивидуализма. Это связано с тем, что данная особенность украинского менталитета отображает отношение к окружающим индивидам и народам, через призму вкоренившегося индивидуа-

лизма и развитых внутренних ценностей, убеждений. Такая черта ментальности характерна для всех славянских народов, однако у каждого из них она имеет свои особенности и характеристики.

Дело в том, что эмоциональность народов, которые обладают такой чертой, имеют сугубо свои формы выражения. К примеру, эмоциональность русских выливается преимущественно во внешних формах – произволе, бунте, разбое [1]. Эмоциональность же украинцев – это сосредоточенность на внутреннем эмоционально-чувствительном мире. И. Бычко высказывается по этому поводу таким образом: «Специфическим признаком украинской ментальности является направленность на внутренний эмоционально-чувственный мир человека, в котором господствует не холодный рациональный рассудок, а страстный призыв сердца – в связи с этим говорят о кардиоцентризме украинской ментальности» [2].

Эмоциональность часто сопоставляется с кардиоцентризмом, так называемой «философией сердца». Преобладание эмоций и чувств над мышлением. Именно благодаря этому, украинец имеет социальную способность к сентиментальности, чувствительности, соболезнованию, лиризму, гуманизму, толерантности и т.д.

Исходя из вышеизложенного можно, с уверенностью согласиться с мнением Е. Онацкого, что эмоциональность украинского народа является признаком его «национального высочества». Украинский исследователь Е. Онацкий в подтверждение данного тезиса говорил так: «Несомненно, мы должны сохранить и здраво возвращать адекватную эмоциональность, потому как развиваться и расти можно только на базе того, что уже имеем. Но нужно обратить внимание и на развитие нашего интеллекта и воли, что бы достичь всеобщего развития нашей личности. Мы должны идти к этому путем постепенного воспитания, но при этом не отвергать нашей эмоциональности, не уничтожать нашу человечность – теориями, которые происходят уже с вырожденного мира, где воцарилась мертвая логика, безжизненное уже не может дать жизнь» [10].

1. Духовность украинского характера, в большей степени, раскрывается в отношении к религии и церкви. В жизни

украинцев религиозный аспект на протяжении истории был всегда доминирующим и предопределял специфику украинского менталитета. Еще до возникновения христианства население Украины образовывало целостную систему религиозных представлений об окружающем мире, природе, человеке.

2. Религиозность украинцев и религиозность других народов имеет принципиальное отличие. Украинец в религиозной жизни исповедует моральные переживания, ищет внутреннего общения с Богом, старается войти в глубину веры, понять ее суть. Внешняя набожность, формализм обрядов, философствования на тему веры ему не характерны.
3. С религиозностью связана предрасположенность к идеализации, которая характерна для психологического состояния украинской души. Такая способность проявляется в идеализации взглядов на нацию, как на что-то возвышенное, что ищет способов своего проявления усилиями избранных (национальных героев, интеллигенции и т.д.). В основе такой идеализации лежит склонность к разрывности мечты и действительности, что подразумевает под собой веру украинцев в светлое будущее и заслуженное счастье на основе долговременного выжидания этого результата [3].
4. Современному украинцу присуще два направления проявления духовности: массовая и воцерковленная [4]. Первый тип характеризуется низким уровнем религиозных убеждений, преобладанием эмоционального верования над традиционными взглядами. Этому типу характерен конформизм, ритуальность и декларативность. Сторонники массового типа духовности редко задумываются над глубинными основами своей веры, они склонны к мистицизму и другим не стандартным верованиям. Воцерковленный же тип духовности характеризуется целостностью и гармоничностью. Люди, в которых преобладает второй тип проявления духовности глубокие в масштабах сво-

- ей веры, они ищут смысл в тех обрядах, в которых совершают, свою веру и пытаются применять её в реальной жизни. В результате подобной практики создаются благотворительные фонды, воскресные школы и другие негосударственные организации, цель которых состоит в бескорыстной помощи окружающим.
5. На наш взгляд, основной чертой современной религии есть противоречивый дуализм. С одной стороны, он выражается в религиозной открытости, адогматичности, демократичности, синкретизме, толерантности, лояльности, приватизации и т.д. А с другой – духовной энтропии, эклектике, неопределенности, фрагментарности, популизме, конформизме и т.д [4].
  6. Сегодняшнюю тенденцию снижения уровня духовности пытается объяснить Ю.Корчагин. Он говорит, что во времена СССР произошел не только отрыв культуры от религии, но и массовое физическое её уничтожение. Этот факт подтверждается массовым преследованием православных священников и их защитников советскими аппаратчиками. Выживали лишь те, которые согласились работать на большевиков и перешли в разряд доносителей на верующих. Отсюда и падение „Русской» православной церкви в то время, которое не могло пройти бесследно в истории нашей ментальности [6].
  7. Закономерным есть тот факт, что такие события отразилось и на уровне развития ментальных характеристик украинского населения. После долгих столетий доминирования православной церкви, стремления к проявлению своих духовных чувств, национальный стержень украинцев был сломлен. Пустоту души, с точки зрения, советских чиновников, должна была заполнить идеология. Но, вместо внутренней свободы, мы получили симптомы коллаборационизма и постоянного страха перед властью.
  8. Итоги. Менталитет украинцев – это сложное и многоструктурное явление, которое отражает многовековую историю. Среди присущих ему качеств, ключевыми оста-

ются – индивидуализм, эмоциональность и духовность. Именно эти критерии, как можно детальней, дают представление о сущности украинской «души».



### **Литература:**

1. Бердяев Н. Судьба России / Н. Бердяев. – М.: ЭКСМО, 2007. – 190 с.
2. Бычко И. Украинская ментальность и проблема гуманитаризации национальной высшей школы / И. Бычко // Развитие государства. – 1993. – №3. – 59 с.
3. Вацак М. Особенности украинского менталитета//Украиноведение, 2008. – 4 – С. 266-269.
4. Дудар Н. Релігія і віра в житті українців / Н. Дудар, Л. Шангіна // Національна безпека і оборона. – 2000. – № 10. – С. 83–98.
5. Киричук О. Ментальність: сутність, функції, генеза / О. Киричук // Тези доповідей та матеріали між нар. наук.-практ. конф. «Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості». – ч. I, розд. I. – Київ-Луцьк, 1994. – С. 7-20.
6. Корчагин Ю. Религия – фундамент ментальности и человеческого капитала / Ю. Корчагин. [Электронный ресурс]. – Точка доступа: <http://www.lerc.ru/?part=bulletin&art=27&page=12>
7. Костомаров М. Две русские народности / М. Костомаров – К.; Х., Майдан, 1991. – 71 с.
8. Левадовский В. Украина в геополитических концепциях первой третины XX века. / В. Левандовский // Политическая мысль. – 1994. – №3. – 65 с.
9. Лысяк-Рудницкий И. Между историей и политикой / Под ред. Д. Фурмана, Я. Грицака. – М.; СПб.: Летний сад, 2007. – 636 с.
10. Онацкий Е. Украинская эмоциональность/ Е. Онацкий // Украинская душа. – К., 1992. – 45 с



## **ЧАСТЬ III**

# **ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО: КАК ФОРМИРОВАТЬ ПОДРАСТАЮЩИЕ ПОКОЛЕНИЯ**



Согласно И. Канта, при воспитании человека следует<sup>54</sup>:

1. Приучить к дисциплине. Дисциплинировать, по Канту, значит обезопасить себя от того, чтобы животная природа человека, будем ли мы рассматривать последнего как отдельную особь или как члена общества, не шла в ущерб его чисто человеческим свойствам. Следовательно, дисциплина есть только укрощение дикости.

2. Человека следует приобщить к культуре. Культура включает наставление и обучение. Она есть сообщество навыков. Навык – это обладание какой-либо способностью, достаточное для любых целей. Он, следовательно, не определяет ровно никаких целей, но предоставляет это впоследствии обстоятельствам.

3. Следует также обращать внимание на то, чтобы человек стал умен, пригоден для человеческого общества, приятен и пользовался влиянием. Сюда относится известный род культур, который называют цивилизованностью. Для последнего необходимы манеры, вежливость и известный такт, обладая которым можно использовать всех людей для своих конечных целей. Понятие цивилизованности изменяется сообразно со вкусами каждого столетия.

4. Следует обратить внимание и на морализирование. Человек должен быть не только пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать исключительно добрые цели. Добрые цели есть такие, которые по необходимости одобряются всеми и могут быть в одно и то же время целями каждого.

---

<sup>54</sup> Кант Иммануил Лекция «О педагогике» – в книге: Кондрашин И.И. Истины бытия в зеркале сознания. – М.: МЗ Пресс, 2001. – С. 440–441.

## Глава 9.

### **МАТЕРИНСКИЕ ЗАДАТКИ, СПОСОБНОСТИ И ТАЛАНТЫ ЖЕНСКОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ГЛАВНЫЙ ВИТАЛЬНЫЙ И ДУХОВНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ РЕБЕНКА**

*В.В. Рыбалка*

Институт педагогического образования и образования взрослых  
НАПН Украины  
г. Киев, Украина

**!** *В статье освещаются материнские задатки, способности и таланты женской личности, актуализация которых в неустойчивом жизненном и духовном труде материнской души и рук приводит к прямому и непосредственному их усвоению душой и телом ребенка как стартовых идеалов и образцов развития его первичных способностей к успешной жизни, его детской одаренности, базовой по отношению ко всем другим видам его одаренности как предпосылки его общего жизненного успеха.*

**...и Храмом Духа пребывает Материнство...**  
*Ирина Иванова*

Роль матери в становлении ребенка как человека, личности общепризнанна, она исключительна, первична и конституциональна по отношению к другим факторам очеловечивания новорожденного человеческого существа. И в то же время явно недостаточно содержательных научных психологических данных о личности матери, ее способностях как главном источнике гуманизации, персонализации ребенка, как определяющего его судьбу существа, от которого зависит его будущее. Сам же ребенок в первые годы своей жизни, примерно до 3-6 лет, как правило, лишен четких и полноценных воспоминаний (тем более – понимания) о том титаническом труде, который выполняет ради него самое близкое и родное для него существо – его мать.

Природа как будто специально покрывает пеленой забвения эти годы и включает сознание, «Я» маленького человека, лишь в конце этого дошкольного периода, через несколько лет после его рождения, как бы скрывая некую тайну этих лет, чтобы подольше сохранить какой-то секрет природы, какое-то волшебство существования в те годы уникальной общности матери и ребенка, которой присуще почти полное отсутствие антагонизма, более того – наличие самой искренней взаимной любви, позволяющей матери без каких-либо помех совершать загадочное главное действие и передавать родившемуся из своего тела ребенку, до появления его сколько-нибудь заметной автономности, сознательной саморегуляции, как можно больше человеческих ценностей, гуманистических эталонов развития личности.

Недаром ведь еще Л. С. Выготский утверждал, что новорожденный человечек обладает максимальной социальностью и, добавим, гуманностью, духовностью – в своей абсолютной зависимости от человеческой культуры и в своей уникальной ангельской готовности ассимилировать, освоить и развить все человеческое, социальное, личностное.

Представляя всю сложность характеристики личности матери, мы не претендуем на ее полноту в нашем изложении. Разрабатывая ее некоторый вариант вслед за другими исследователями этой тайны, мы ограничиваем свою задачу попыткой сбора и первичной группировки имеющихся в нашем распоряжении сведений о психологических качествах женской личности как матери, особенно тех, которые характеризуют ее в акмеологическом плане. Ведь известно, к сожалению, что, наряду с талантливыми матерями, а их подавляющее большинство, существуют и такие, которые по ряду причин уже при рождении отказываются от своих детей, а также те, что исполняют свой материнский долг явно неудовлетворительно. На их фоне, а также на фоне тех случаев, когда ребенок остается без матери и попадает в маргинальную среду или даже в звериные стаи (известны многочисленные примеры этого в Европе и Азии), навсегда утрачивая возможность стать человеком, миссия нормальной и выдающейся матери в очеловечивании ребенка, превращении его в человеческую лич-

ность особенно отчетлива. Именно эти примеры находятся в поле нашего внимания. Нас интересует способная, одаренная, талантливая мать как источник гуманизма, как создатель, творец одаренности ребенка, превращения его в человека, в личность. Эта связь между одаренностью матери и одаренностью ребенка очевидна, но природа ее не столь понятна, даже таинственна.

Мы используем при этом данные педагогов и психологов, наших коллег и данные собственных наблюдений и размышлений, опыт сына моей любимой мамы и отца троих детей, помогавшего их матерям в становлении детей как личности. Однако, при всем желании сына, мужа, отца сына и двух дочерей, а также опыта педагогического и практического психолога системы образования – всего этого явно недостаточно, чтобы эмпатически встать на место матери, осознать и пережить ее собственный опыт и описать его. Но некоторые такие эмпатические попытки все же полезны для понимания данной проблемы и мы также будем на них опираться.

Учитывали мы и то обстоятельство, что материнство, при всем своем очевидном значении для очеловечивания ребенка и формирования его как личности, остается и, по-видимому, всегда будет, а может быть и должно оставаться в достаточной степени тайной, трудно постигаемой прагматичной и не всегда этичной наукой и праздным любопытством публики и поэтому тщательно охраняемой от нас природой. И еще одно – своей попыткой поиска некоторой психологической характеристики свойств личности матери мы хотели бы высказать благодарность своей маме – Анне Ивановне Рыбалке, в девичестве Нижегородцевой, которая родила меня и мою сестру Тамару, взрастила и воспитала в нас, а позже – уже в наших детях и внуках, то человеческое, духовное, творческое, что говорит сейчас и благодарно просится на страницы. Наша мама успела успешно передать нам и нашим детям и внукам свою душу и хранимые в ней духовные ценности нашего народа в труднейшие послевоенные годы и в годы лукавых социальных экспериментов дилетантов, опираясь на помощь нашего отца, фронтовика Рыбалки Василия Федосеевича. И она ушла в мир иной на наших руках с улыбкой удовлетворения от

выполненной ею миссии, посылая всему своему потомству последний духовный, зримый знак материнской доброты, красоты и истины, а также – веры, надежды, любви... Поэтому многие черты моей мамы будут приводиться далее как самые достоверные, не искаженные научной рефлексией, самые убедительные факты, относящиеся, по нашему глубокому убеждению, к сущности материнства.

Автору хотелось бы рассматривать эти строки также как своеобразную благодарность всем матерям, с чьими детьми, моими сверстниками, посчастливилось жить в одно время, матерям моих детей – за главный труд их жизни, моим дочерям и их подругам – юным и молодым женщинам, которым предстоит стать матерями. Возможно, некоторые слова этого раздела будут хоть в какой-то степени полезны нашему достойному материнству, в неутомимых трудах создающему наш удивительный народ.

Мы попробуем контурно систематизировать имеющиеся в нашем распоряжении данные о личности матери на основе авторского представления об общей трехмерной психологической структуре личности, систематически используемого в ходе организованной ею рефлексии. Вначале будут сгруппированы имеющиеся личностные данные о маме в рамках первого социально-психолого-индивидуального измерения и его семи подструктур: общения, направленности, характера, самосознания, опыта, интеллекта, психофизиологии ее личности. На следующем этапе мы рассмотрим личность мамы как уникального деятеля – в рамках второго, деятельностного измерения, с его пятью основными компонентами-этапами выполняемой ею созидательной деятельности: потребностно-мотивационным, информационно-познавательным, целеформирующим, операционально-результатирующим, эмоционально-чувственным. И, наконец, в своем третьем, генетическом, возрастном измерении свойства мамы предстанут в своем развитии и в его результатах – собственно как задатки, способности, одаренность, талант, гениальность, экстра-способности. Речь идет, другими словами, о сложнейшей системе надежно хранимых, пробуждающихся и развертывающихся в нужное время материнских инстинктов и рефлексов, актуализи-

руемых и формирующихся потребностей, навыков, знаний, умений, живительных эмоционально-чувственных комплексов, материнских стилей рефлексии, материнских черт характера, особых устремлений и намерений матери, уникальных форм общности с ребенком, которые в совокупности обеспечивают гарантированный успех ее высокой материнской миссии, берут свое начало в этом уникальном существе – человеческой матери – и имеют своим результатом человеческую личность ребенка! Таким образом, рискуя впасть в некоторую формализацию неформализуемых свойств личности матери, мы все же, как ученый, прибегаем к использованию определенных формальных средств для получения содержательной психологической характеристики свойств личности матери. Рассмотрим эти свойства прежде всего в рамках первого, социально-психолого-индивидуального измерения личности, в которое входят такие основные свойства, как общение, направленность, характер, самосознание, опыт, интеллект, психофизиология.

**Общение матери с ребенком**, способность к нему – важнейшая характеристика личности мамы. Мы начнем постижение этой главной способности матери не с фрагментарного описания ее эмоционально-телесного общения с только что родившимся младенцем, а несколько раньше – с периода зачатия и вынашивания плода ребенка. В начале всех начал, благодаря любви девушки и особому общению с любимым юношей создается ее удивительная общность с избранником, которая превращает его из влюбленного в жениха, затем в молодожена, в мужа и отца их общего ребенка. Начиная с так ожидаемого момента зачатия, в контексте этой парной любовной общности постепенно происходит формирование новой общности «мама – ребенок». Вначале это генетическая, биохимическая, органическая, а затем – психофизиологическая и психологическая общность. Последняя возникает позже, проходя, по-видимому какие-то бессознательные стадии, а вначале, когда появляется уверенность в факте беременности (это сопровождается, как известно, определенными изменениями в самочувствии, например, поташниваниями, головокружениями, изменениями в аппетите, появлением новых

вкусов, неизвестных ранее мироощущений, взглядов на жизнь и т.д.). Специалисты рассматривают эти изменения как признаки появления новой жизни в жизни матери, которой постепенно передаются новые предпочтения. Сама же женщина, осознавшая факт своей беременности, испытывает настоящий взрыв чувств и переживаний, меняющий ее сущностное представление о себе и своей жизни – с этого момента она как будущая мать все подчиняет своему главному предназначению.

В пренатальный период единство матери с плодом абсолютно – так как если бы они образовывали один организм. Ведь это так и есть, хотя можно предположить и другую формулу такой общности – плод становится особым органом материнского тела, который живет в период беременности за счет ее ресурсов, по законам ее организма. В пренатальный период единство матери и ребенка абсолютно еще и потому, что растущий из оплодотворенной яйцеклетки плод находится в теле матери, является как бы ее своеобразной органической частью, тесно связанной с другими ее составляющими через кровеносную, гуморальную, нервную, мышечную и т.д. системы материнского организма. Это имеет, по-видимому и психологические последствия, во всяком случае в этой органической общности не может не брать свое начало последующее общение матери с родившимся ребенком.

Например, мама относится к плоду ребенка и как к самой себе, и как к новому существу, признавая его своей органической собственностью и в то же время – чувствуя его определенную автономность, самостоятельность внутри себя – ощущая его движения, какие-то не совсем «свои» эмоциональные состояния, изменения в органах чувств, в сплесках радостной эйфории или же, наоборот, какого-то тревожного дискомфорта и т.д.

Организм матери выступает в качестве первичной внутренней колыбели, о которой нужно особым образом заботиться, создавать в ней благоприятные условия для жизни плода. В этот удивительный период пренатального созревания плода происходит становление черт личности матери ребенка, таких как заботливость, осторожность, осмотрительность, преданность ребенку, конечно же на основе центрированности, переориентирован-



ности матери на потребности и состояния ребенка как частицы себя, вырастающей в особую собственную сущность вне себя.

И когда происходит рождение ребенка, отпочкование его из внутренней телесной оболочки матери, изменение органического характера общности, то с необходимостью развивается новая, уже психологическая общность в форме специфического общения между матерью и ребенком. У матери уже есть развитые внутренние ощущения и чувства общности с плодом, на основе которых быстро формируются внешние формы ощущения, восприятия и переживания существования только что родившегося ребенка. Происходит некоторое отвыкание от пренатальных форм общения и привыкание к новым новорожденным формам общения, но при сохранении определенной преемственности между ними. На почве этой внутренней органической подкладки разрастается новый опыт общения с младенцем – в виде различных форм телесного контакта и новых эмоций и чувств. Появляются новые нежные, ласковые проявления вкусового, тактильного, зрительного, слухового, обонятельного, словесного и несловесного контакта. Автор этих слов никогда не забудет признания своей мамы в том, что: «когда ты родился, сынок, то не было таких ласковых слов, которые бы я тебе не сказала в первые дни твоей жизни...».

Такого опыта нет ни у кого, кроме матери, например, опыт отца является принципиально иным, чисто внешним и поверхностным, более умозрительным и формальным, что может послужить причиной определенного недопонимания им природы происходящего в общении матери с ребенком. Допускаемое сейчас присутствие отца при родах и появлении на свет ребенка производит переворот в его понимании и ребенка и матери, осознании ценности самых близких ему существ.

Это общение матери с ребенком меняется еще и в том отношении, что это уже общение не с существом в своем существе, а общение с существом, выделившимся из материнского существа. Каковы закономерности такого раздвоившегося, но не потерявшего своей целостной природы общения? Возможно предположить, что именно в такой целостной двойственности с изменившейся центрацией зарождаются основы самосознания, рефлекс-

сии, интегративного отделения «Я» ребенка от «Я» мамы («Я» и «не-Я»). Каковы особенности такого рефлексивного общения и насколько оно передается ребенку и становится через подражание основой зарождения его «Я»? Мы знаем только то, что такое рефлексивное общение осуществляется вначале на, так сказать, эмоциональном, телесном, вкусовом, обонятельном, зрительном, слуховом материале, прежде чем насыщается и опосредуется более емкими, сжатыми во времени и пространстве, все более всеохватывающими значениями и смыслами вербальными средствами, когда становится возможным смысловое объединение таких противоположных, но единых сущностей, как «Я» и «не-Я». Возможно, это «Я» остается в ребенке как необходимый центр расширяющейся вокруг него и окружающей его действительности?

Движения самосознания матери, сконцентрированные на ребенке и на себе, образуют психологическую базу для последующей гуманизации матерью новорожденного ребенка через себя. Ведь она единственная по близости и органическому единству с ребенком, кто в состоянии предоставить ему целиком себя и на своем чувственном материале, через себя осуществить процесс очеловечивания своей отделившейся части. Заменить ее в этой функции просто невозможно в силу непреодолимости этими процессами значительно большей дистанционности по отношению к ребенку позиций других людей и близких родственников, например, нянь и бабушек, хотя у последних наибольшие шансы для этого. Нарушение этих приуроченных к определенному возрасту матери и ребенка материнских процессов общения и развития общности между ними становится неисправимым и невозполнимым ничем, что проявляется в неполноценности последующего психического развития таких неодаренных требуемым качественным, но на деле, ущербным материнским общением детей.

Следует отметить, что начиная с первых дней рождения, у ребенка, «отпочковавшегося» от матери актом рождения-автономизации, действует мощный механизм подражания эмоциональным, поведенческим, вербальным проявлениям матери. На это событие можно посмотреть и с эгоцентрической точки зрения наличия сущностных, генетических сил организма самого

ребенка. Он ведь не зря ставится матерью в центр ее интересов, поскольку с позиций требований будущего популяции он уже подчинил себе поведение многих взрослых людей, начиная с матери и отца, бабушек и дедушек, близких родственников – стоит только посмотреть на начавшееся радостное движение всего рода по случаю рождения наследника. Поэтому именно младенец, несмотря на его нынешнюю физическую слабость, властвует над ситуацией и требует передачи ему всех физических, физиологических, психологических ресурсов предыдущих поколений и главным образом – через мать и как можно скорее.

В этом месте мы не можем не обратить внимание на некоторое удивительное преобразование личности матери, обеспечивающее развитие личности ребенка. Речь идет о том, что точно так же, как биологическое развитие плода в утробе матери образует необходимое единство с ее организмом, так и психическое развитие личности ребенка происходит в форме соразвития с личностью матери. В ходе последнего осуществляется непосредственная и опосредствованная передача ребенку базовых свойств личности матери, которая находится на самой близкой и эффективной по отношению к нему дистанции психологического влияния, ближе и действеннее которой у ребенка никогда не бывает. Эта форма сомато-психофизиологического и психологического единства и взаимодействия между женщиной и ее ребенком образует исходные условия для наиболее эффективного соразвития их личности, с которым следует считаться последующим социальным формам развития детской личности – дошкольной, школьной и далее – вузовской, профессиональной, акмеологической и т.п.

В ходе такого соразвития происходит, в частности, существенная трансформация личности женщины, для которой присуща актуализация тех ее качеств, которые наиболее адекватно усваиваются психикой ребенка, наиболее успешно «перетекают» из личности матери в личность ребенка. Личность матери трансформируется, как бы предельно ориентируясь и концентрируясь на созревании, возрастном развитии личности ребенка, приспособляясь к его возрастным возможностям усвоения ее человеческих качеств в процессе организуемых ею ведущих деятель-

ностей детства. Это внешне происходит в форме своеобразного омоложения ее психологического возраста, некоторого падения «взрослости» женщины, так называемой «детизации» ее личности, и ее повторного, с момента рождения ребенка, постепенно, опережающего детское развитие «взросления», подчиненного потребностям возрастного становления личности ребенка. Такой уникальной способности в полноценном ее виде нет ни у отца, ни у родственников молодой мамы и в этом ее особая ценность, требующая особого понимания и принятия!

Этот коренной конституциональный процесс следует учитывать на всех последующих стадиях социализации, развития психики ребенка как тесно сопряженный с ними. В противном случае, могут появиться отклонения, которые, в силу игнорирования этого исходного базового процесса, могут ложно объясняться другими причинами и понятиями, а поэтому и не решаться адекватно, приводя к необъяснимым пожизненным проблемам, неэффективной жизнедеятельности, девиациям поведения и т.п. Ориентируясь на такую еще больше помолодевшую, ставшую благодаря этому еще ближе к нему маму, ребенок более успешно проходит все последующие фазы возрастного развития своей личности.

Вспомним, что в первые годы жизни у ребенка проявляется встречное движение к маме, например, актуализуются все главные сензитивные периоды наследования и усвоения им культурных, духовных ценностей, тех душевных новообразований, которые обеспечивают создание этих ценностей, тех высоких антропологических телесных новаций, которыми человек выгодно отличается от приземленных животных. Эти сензитивные периоды ориентированы прежде всего на мать, как на самое доверительное и авторитетное для него существо. В этом смысле мать обязана и она стремится попасть в эти сензитивные временные периоды и в процессе общения передать прямо и непосредственно, как можно быстрее и эффективнее, те культурные ценности, которые усвоены ею в предшествующий период ее становления как личности. И у нее, вероятно, также активизируются свои, уже материнские сензитивные периоды такой эффективной передачи

указанных ценностей. Понятно, что успех такой передачи зависит от воспитания, от культуры матери, от уровня ее развития как личности. Обеспечивается такой успех и тем, как организуется вокруг матери круг ее общения с отцом, с бабушками и дедушками, с тетями и дядями, другими близкими и далекими родственниками, друзьями семьи и представителями различных государственных институтов, а также... с другими мамами. Известно, как активизируется общение молодой мамы с другими мамами и таким образом происходит лавинообразное увеличение материнского опыта общения с ребенком. Можно утверждать, что, наряду с материнской школой для ребенка, открывается также неформальный материнский университет, где мама проходит интенсивную подготовку. Передача актуального опыта от мамы к маме превосходит по своей эффективности подготовку в других учебных заведениях, которые приходится оставить в этот декретный период, хотя эта общая подготовка впрямую тоже необходима будущим матерям.

Для общения мамы с ребенком свойственна особая аффилиация, то есть глубинная потребность в общности с ребенком, в общении с ним как с самой собой, ведь это частица ее тела, особый орган ее материнского организма и с помощью общения она не прерывает связи с ним. Поэтому язык ее общения наиболее понятен ребенку, поскольку он опирается на ощущения и эмоции, пронизывавшие его в утробе матери и потому он принимает ее ласки, нежные прикосновения, звуки, интонации, улыбки, взгляды, поцелуи как живительные силы развития.

Мама понимает его лучше других, как саму себя, и поэтому наиболее правильно оценивает его гуление, крики, плач и гримасы и сразу же удовлетворяет встающие перед ним потребности. Вслед за аффилиацией, коммуникацией, перцепцией осуществляется взаимодействие, интеракция с новорожденным – все они также являются органически слаженными актами общения между матерью и ребенком. Это целостное сотрудничество двух существ на основе сопряжения их инстинктов, рефлексов, первичных навыков, все возрастающего фонда привычек, которые опираются на эмоциональное сопереживание между ними... Нельзя

не отметить, что материнская эмпатия и симпатия в этот период детства достигают максимума и полностью сосредотачиваются на ребенке.

Мама демонстрирует настоящее искусство общения со своим дитем и если проследить всю онтогенетическую цепочку коммуникативных способностей и дарований молодой матери, начиная с ее собственного детства, то это скорее напоминает своеобразную эстафету различных видов общения. Это прежде всего общение с собственной матерью и отцом, бабушками и дедушками, игровое общение с куклами и детьми, воспитателями и учителями, общение с первой любовью, любовное общение с избранником, будущим отцом ребенка, семейное общение с ним на первом этапе создания очага, общность соития с отцом ребенка, общение с еще только зачатым и все более заметно растущим плодом как с частью самой себя (здесь появляется целая гамма ощущений и переживаний общности с плодом в теле – от особых признаков изменения самочувствия до одобрительных переживаний от движений плода в утробе и эмоций удовлетворения, гордости за себя и любви к ожидаемому новорожденному ребенку), это, наконец, после тревожных ожиданий родов – неповторимый эмоциональный взрыв обожания к только что родившемуся младенцу как оправдавшейся надежде, как к своей родившейся заново сути, что коренным образом меняет жизнь, рождает новую жизнь – и ребенка и матери.

Эта очередная перестройка общения на живительной основе инстинктов защиты ребенка от непривычной новой среды, инстинкта питания сначала грудью, а позже специальным порционным питанием с ложечки, ухода – с бесчисленными прикосновениями рук, например, с укачиванием на руках или свертывания и разворачивания пеленок, омовения теплой водой, поцелуями всего тела – как сигналами жизни, здоровья, роста. Это страстные взгляды и улыбки, моления о здоровье и быстрейшем росте, прибавлении в весе, все более новых и успешных координаций движений и т.д. Другая сторона общения – слезы и рыдания матери в случае неудач, минутной беспомощности, болезней, ушибов, страхов, провинностей, шалостей, криков ребенка, непонятных изменений в его поведении, внешности и т.п.

Общение матери с ребенком выполняет, наряду с мотивационной, коммуникативной, понимающей, разъясняющей, организующей, сотрудничающей, эмоциональной, еще и особую развивающую миссию – всем своим мастерством, искусством общения мать как бы страстно призывает: расти мое любимое дитя, скорее ставай на ноги, не болей, будь здоровым, сильным, добрым, умным, достойным – об этом говорит каждый жест, каждый взгляд, каждое слово, каждый шаг мамы. И ребенок не может не откликнуться на этот призыв...

Не следует забывать, что в период новорожденности и дошкольного детства сознание и подсознание матери переполняется также воспоминаниями собственного детства, отрочества, юности, картинами ухода за ней и воспитания ее собственной мамой, она вспоминает детский опыт «кукольного» материнства, приобретаемый в играх с ровесниками. И если ее мать, уже бабушка, рядом, то этот опыт становится неоценимым для развития ребенка и внука. Объединение сил молодой мамы и опыта бабушки в определенный династический материнский союз часто становится решающим для становления личности ребенка на этом ключевом этапе его детства. Вот почему к общению мамы с ребенком в этот возрастной период следует готовиться заранее, как это происходило раньше в институтах благородных девиц (какое точное название!). Сейчас это вполне может быть Институт Мамы, являющейся самым главным действующим лицом в воспитании ребенка как личности.

Естественной в процессе общения матери и ребенка является передача ему основ родного языка, материнское обучение ребенка тончайшим нюансам этого языка, овладение с его помощью основами народной культуры. Речевое общение матери и ребенка – это и совершеннейшее эмоциональное интонационное кодирование языка, что происходит в процессе пения перед засыпанием ребенка и во сне колыбельных (чем не гипнопедия!) песен, рассказывания сказок (чем не театр!), исполнения народных песен и танцев (чем не концерт!), выполнения обрядов и народных обычаев (чем не праздник!), приготовления народных блюд (пиршество детства!) и т.д. Так, ребенок никогда не забудет

слов матери и бабушки во время приготовления разнообразных каш, аромата домашнего хлеба и борща, парного молока и киселя, вкуса пирожков и печенья в форме птичек и зверушек, запаха цветов и вишен возле дедовой и бабиной хаты, видения цветущих яблонь и акации и т.д.

Даже если материнское общение происходит в городской квартире, все равно позже даже бетонные или кирпичные стены грезятся и звучат в памяти ребенка, подростка, юноши фоном для восприятия лица и голоса матери, предназначенными только для своего ребенка словами, интонациями, даже многозначительным молчанием мамы. Лишь гораздо позже родная живая мамина речь в ребенке встречается с более общей, формальной, абстрактной речью воспитателей, учителей, руководителей, но это уже не страшно – основа родного языка уже заложена и готова к отражению разнообразных речевых эксцессов отчуждения, безразличия, противостояния, конфликтов и т.д. Каким сладостным для юного человека становятся воспоминания о сказочном общении с мамой как с образцом человечности, доброты, любви, признания своей исключительности, уникальности в этом мире и многом другом сокровенном...

Общение с мамой происходит непрерывно в течение многих лет – явно и даже в ее отсутствии. Много будет ярчайших и интереснейших собеседников позже на жизненном пути ее ребенка, но нет и никогда не будет в его жизни такого неутомимого и заинтересованного собеседника, как мама, так глубоко интуитивно и точно понимающего его сущность, переживания, страдания, надежды, разочарования, удовлетворение и т.д. И сколько раз прозвучит в жизни ее ребенка призывное слово «Мама!», когда не с кем будет поговорить в труднейшие моменты жизни: вспомнится тогда сам дух общения с мамой, выручающий в самых неразрешимых ситуациях и коллизиях судьбы.

**Направленность личности мамы**, ее желания и намерения как закон определяют будущее ребенка. Еще Я.А.Коменский (1592-1670) в своих советах матери [11, с. 11] утверждал, что главной целью семейного воспитания является высокое создание – разумная душа ребенка. Поэтому наибольшего ухода заслу-



живает душа, как главная часть человека, чтобы она могла пребывать в теле как можно лучше украшенной. «...А об теле следует заботиться для того, чтобы оно стало жилищем, пригодным и достойным бессмертной души». Он утверждал, что мать, желающая видеть своих будущих детей живыми, здоровыми и сильными, должна заботиться об этом уже во время беременности, то есть быть сдержанной и рассудительной, не объедаться, не принимать алкоголя, избегать поста, очищения, кровопускания, простуд, не истощать свои силы тяжелым трудом – и не ослаблять тем самым своего ребенка. Другими словами, она должна избегать любых чрезмерностей, пока она беременна. К этому можно добавить и другие требования современной пренатальной медицины, психологии и педагогики.

Так, очень важно для будущего развития ребенка сразу же после рождения прикладывать его к своей груди, не прерывать этого естественного способа питания и продолжать кормление грудью как можно больше – один-два-три года (отец автора этих строк, родившийся и проведший свое детство в селе, нередко вспоминал, как в три-четыре годика забегал между играми в хату и просил у своей мамы грудь с таким нежным молочком...). Это важное условие во многом обеспечит не только здоровье, но и нормальное физическое и психическое развитие ребенка и матери. А для этого мать сама должна быть обеспечена нормальным питанием и поддержкой в этом вопросе со стороны мужа и близких.

Говоря о целях воспитания детей родителями, Я.А.Коменский советовал устанавливать тройственную цель, состоящую в воспитании благочестия, добронравия и знания языков и наук. И все это именно в указанном порядке, а не наоборот: «Прежде всего следует приучить детей к благочестию, потом – к добрым нравам или достоинствам и наконец – к наиболее полезным наукам». Необходимым условием для этого является приобщение к посильному труду. Вспомним, в связи с этим, что основой украинской народной педагогики составляло воспитание ребенка матерью в этом направлении! Историки так пишут об этом: «В волшебном мире, который создавала в семье украинская женщина-мать, брали свое начало идеалы народной педагогики, в основе которой

было воспитание любви к труду и чувства человеческого достоинства, У мальчика, будущего казака, воспитание этих черт, а также таких, как отвага, самоотверженность, смелость, осуществлялось на гуманистической почве, которая создавалась матерью в семье с помощью песни и эстетического содержания быта» [6, с. 158-159].

Какие же желания присущи матери в воспитании своего ребенка? Это, по мнению Я.А.Коменского [11, с. 12-15], стремление привить ему такие свойства, как:

- а) умеренность в еде и питье;
- б) опрятность в уходе за телом, во время еды и в одежде;
- в) уважение к старшим, к их словам, взглядам и действиям;
- г) любознательность и исполнительность;
- д) способность говорить только правду;
- е) справедливость;
- ж) благотельность;
- з) привычка к труду;
- и) умение не только говорить, но и молчать там, где это надо;
- й) умение терпеть и обуздывать свои страсти;
- к) деликатность (гуманность) и готовность слушать старших;
- л) утонченность манер, умение приветствовать, подавать руку, сгибать колено, благодарить за услугу;
- м) умение держать себя с достоинством, вести себя сдержанно и скромно и т.д.

В отношении так называемых вольных искусств (и наук) Я. А. Коменский давал следующие советы – одни искусства и науки знать, другие «делать», а о третьих уметь говорить и лучше всего – знать, делать и говорить все, кроме плохого [11, с. 13].

Я. А. Коменский справедливо указывал, что в уходе за младенцем матери следует соблюдать осторожность и постепенность, учитывая малость, слабость и хрупкость тела и души ребенка, последовательно переходя от простого к более сложному, от естественного к искусственному во всем – в еде, учебе, лекарствах, одежде, обучении, контактах с чужими людьми. Он говорил об этом так: «ребенок – сокровище драгоценнее золота, однако он более хрупкий, чем стекло, легко может поддаться со-

трясению и оказаться покалеченным, а вред от этого может быть неисправимым» [11, с. 16]. Все это выдвигает свои требования к матери, которые она должна соблюдать, чтобы сохранить здоровье ребенка.

Но, помимо здоровья и физического роста ребенка, мать стремится раскрыть перед ним мир вещей, явлений и человеческих отношений, сначала путем прямого показа, затем словесного указания на них, их названия, означения, осмысливания, постепенного расширения актуального рационального их круга, приучая все более самостоятельно действовать в этом многослойном и по-разному психологически дистанцированном мире. Вот тут-то и формируется направленность на этот внешний предметный и человеческий мир через всю многосложность потребностей в нем, интересов, мотивов, смыслов, стремлений, намерений, целей, планов, программ, проектов освоения этого мира и жизни в нем. Этот расширяющийся, возвышающийся и углубляющийся вовне и вовнутрь мир потребностно и мотивационно ассимилируется ребенком под маминым руководством, он влечет к себе бессознательно и сознательно как предстоящее. Понятно, что в таком мотивационном осознании мира ребенок как бы все больше забегает во времени вперед, в будущее, живет в нем в каждый текущий момент настоящего больше, чем в прошлом, но опираясь на это прошлое. Очень точно сказал в этом плане о памяти профессор Г.К.Середа, выделив как ведущую ее футурогенную функцию – память существует для будущего, как и все интеллектуальные процессы (принцип детерминизма, прогнозирования будущего). Ведь и герои детских сказок и игр говорят ребенку своим пережитым в прошлом опытом преимущественно о счастливом будущем.

Мама терпеливо и целенаправленно помогает осваивать ребенку этот предметный и человеческий мир как опытный учитель, практически и теоретически намечая и овладевая перспективные линии поведения ребенка. Это прежде всего орудийная линия в сфере самообслуживания, например, овладения ложкой, чашкой и другими инструментами. Это важная линия ухода за ребенком, переходящая в самообслуживание, например, при овладении

одеждой – от пеленок, распашонок, чепчиков и штанишек до обуви, платья, брючек, фуражек и школьных костюмчиков. Ребенок как космонавт осваивает все усложняющиеся элементы своего своеобразного скафандра, необходимого для все более дальнего и длительного выхода в космос предметного и социального мира... Это также линия все более «взрослеющей» еды – от маминого молочка, молочных смесей, отваров и каш до порционных блюд и все более усложняющегося кулинарного мира растущего организма и... связанная с ней линия подгузников, горшков и унитазов, успешное овладение которой проходит также при непосредственной руководящей роли и при нескрываемом одобрении мамы как «менеджера роста» ребенка и организатора движения по этой непрерывной и самой длинной, в жизнь человека, линии.

Мама налаживает порядок следования по каждой линии развития, оснащая ребенка соответствующими первичными желаниями, знаниями, умениями, навыками, чувствами. Каждая перспективная линия начинается, если надо, с показа, затем реализуется и отрабатывается в совместной деятельности и лишь потом осуществляется ребенком, при утверждающем одобрении мамы, самостоятельно. Это вроде бы незаметное искусство овладения через содеятельность предметным миром нормальными детьми под руководством матери выпукло выступает в других, по-настоящему драматических случаях, например, в развивающих занятиях специалистов со слепоглухонемыми детьми, лишенными зрения, слуха, немymi от рождения...

Мама выступает первым учителем, наставником, тренером, воспитателем в этом марафоне накопления ребенком опыта жизни во всех ее сферах. Разве можно отрицать, и об этом правильно сказал все тот же Я.А.Коменский, что мама, реализуя одну из самых перспективных линий, каковой является линия познания, становится первым учителем и руководителем познавательных действий своего ребенка в таких науках, как физика (сколько зацеловано ею шишек, синяков и ошпаренных по незнанию пальчиков, что сопровождает овладение ребенком свойствами познаваемых таким способом через себя предметов), химия (воздух и вода, молоко и каша, сахар и соль, хлеб и масло во всем их вку-

совом и обонятельном своеобразии, вызывающем любознательность юного химика, которую во многом удовлетворяет первый и самый авторитетный учитель химии – мама).

Такое материнское введение в науки происходит и по линии биологии (домашние любимцы – собачки, кошки, хомячки, мышки, птички), арифметики (счет предметов, прибавление в весе и росте, убывание изношенной и порванной одежды, количество подарков, кукол и игрушек и т.д.), геометрии (размеры, формы, устройство кровати, комнаты, квартиры, дома, хаты, двора, улицы, города и т.д.), географии (поездки из города на дачу, в село, в другие города и страны вместе с мамой и папой), астрономии (солнце и луна, день и ночь, недели и месяцы, календарь и расписание занятий, годы и десятилетия, небо и звезды, Млечный путь и падающие метеориты и т.д.), оптики (бабушкины очки и папин бинокль, подзорная труба деда и дядина линза), истории (прошлое семьи, рода, общины, народа, страны, мира, представленное в таких важных и интересных рассказах мамы и папы, дедушки и бабушки), экономики (семейный и карманный бюджет, копилка, деньги в кредит, долги и т.д.), политики (обсуждение в семье поведения кандидатов на выборах и действий избранной власти, положения в стране и мире, домашняя и школьная демократия и т.д.), психологии (свое «Я» и «Я» других, взаимоотношения между людьми), педагогики (родительские «углы размышлений» на коленях о своем поведении, «кнуты и пряники» учителей, идеалы и разочарования, воспитание и самовоспитание, школьный опыт, проблемы поступления в вуз и профессионального становления, непрерывное образование и совершенствование всю жизнь...) и т.д.

Начала начал всех наук, как оказывается, пройдены и освоены еще до школы при участии все той же мамы и папы, каждое слово которых весомо и буквально приковывает внимание ребенка к тем или иным наукам, становится исходным пунктом интеллектуального развития юного исследователя в определенном направлении познания мира.

Отметим, что мама организует познание мира в доступной и понятной для ребенка форме, подводя его к открытию первых закономерностей окружающего его мира, расширяя горизонты его

познания до возможных для его понимания пределов, для чего используются все средства – от логики до интуиции, от очевидных форм демонстрации фактов до таинственных фантастических предположений и идей, от уговоров и слез до поцелуев и денежных премий. Благодаря этому, некоторые мамы выступают для ребенка в качестве мудрого философа, подлинного «научного руководителя», профессора, обучающего его в диалоге домашней диалектике, с присущим ей искусством задавать вопросы и давать ответы на них, различать добро и зло, понимать истину и ложь, и разрешать противоречия, конфликты и проблемы. Мама буквально за руку, одним прикосновением ладони, чарующим взглядом, волшебными звуками голоса, нежным поцелуем вводит своего ребенка в мир искусства – через колыбельные и народные песни, сказки и былины, любимые книги и поэзию, кружение в танце и радостное пританцовывание от своего материнского счастья...

Желания мамы в отношении ребенка растут вместе с ним, вырастают из усмотрения и понимания его желаний и вновь переходят в детские желания, опережая развитие ребенка своими мечтами и надеждами на счастье родного сыночка или доченьки, они всегда опираются на существующие и растущие детские потребности – естественные и культурные, материальные и духовные.

**Характер мамы** может быть настоящим собранием высших добродетелей человечества, обращенных к ребенку, поскольку она реализует всю благодатную, гуманистическую, развивающую сущность человеческого характера на благо жизни, здоровья, развития, счастья ребенка. С рождением ребенка мама, телесно отделяясь, дистанцируясь относительно новорожденного, обращается к новым средствам интеграции с ним, роль которых выполняют также и ее характер как система отношений к природе и обществу, к труду и отдыху, к вещам и идеям, к людям и к себе, но главное – отношением к своему ребенку как центру ее бытия. Ради этого происходит определенная поляризация черт ее чарующего характера, когда одна, наиболее гуманизирующая новорожденное существо их группа, концентрируется и прямо обращается к ребенку, а другая – к остальным людям, прежде всего – к

близким. Это особенно ощущают старшие дети мамы, которые с появлением новорожденного братика или сестрицы чувствуют вначале себя несколько обделенными ее вниманием, поскольку она охвачена новыми материнскими чувствами, обращенными к только что родившемуся ребенку. В число таких обделенных прежним вниманием мамы могут попасть и отец, и бабушка, и дедушка, дяди и тети – но они относятся к этому с пониманием.

Можно перечислить черты интенсивно гуманизирующего младенца характера мамы. Это доброжелательность, внимательность, ласковость, нежность, честность, терпимость, трудолюбие, преданность, верность, мудрость, неутомимость, ответственность, жертвенность, безграничная любовь к своему ребенку. Черты характера матери – как система ее отношений к миру, к природе, к обществу, к людям, к детям, к себе, к вещам, к труду – концентрируются в главном теперь для нее отношении к ребенку и становятся постоянно действующим фактором очеловечивания, развития ребенка, своеобразной матрицей репродуцирования ее собственных черт характера и всех других свойств ее нежной и мудрой личности в личность ребенка. Характерологическая одаренность матери, проявляющаяся в силе и глубине отношений к миру через черты характера, его действенность, стабильность, устойчивость, становится источником характерологической одаренности ребенка.

Характер матери в этот период и позднее, всегда наиболее благосклонен по отношению к своему ребенку, его потребностям и состояниям. К характеру, к личности мамы ребенок всегда может обратиться за защитой, за душевным комфортом, за силой, за ориентирами, за ответами на любые вопросы, не требуя на это разрешения и согласия самой матери. Этот материнский характер как кладезь жизненной силы всегда открыт для ребенка, рассматривающего его как абсолютную собственную душевную опору на жизненном пути.

Эта характерологическая миссия матери должна быть глубоко осознана другими членами семьи и близкими, оказавшимися на другом, более охлажденном, полюсе характерологических влияний матери – они должны помочь ей пониманием и приня-

тием ее миссии, согреть, подпитать ее позитивными чувствами, советами, помощью, сотрудничеством. Другими словами, ими должна быть поддержана эта характерологическая, личностная колыбель, в которой растет, очеловечивается ребенок, питаясь живительными эмоциональными соками жизни, источаемыми личностью мамы.

**Самосознание, внутреннее «Я» мамы**, ее рефлексивная одаренность определяется тем уникальным обстоятельством, что после рождения ребенка они хотя и становятся более автономными по отношению друг к другу существами, но обращаются к новым средствам интеграции между ними. Как ближайшее к своему новорожденному ребенку существо мама лично и личностно наиболее ответственна за его жизнь, здоровье и развитие – даже при полной поддержке и ответственности других членов семьи и общества. Она ближе всех к ребенку и теснее всех соприкасается с ним, наиболее влиятельна по отношению к нему, максимально самостоятельна и поэтому полагается на свое «Я».

Мать воспитывает дитя по своему образу и подобию, продолжая в этом смысле путь его рождения из себя, опираясь в этом на чрезвычайно развитую у ребенка способность к подражанию – сначала телесному, состоящему во все более полном уподоблении всей двигательной системе матери (от подражания мимике, движениям тела, рук до подражания стоянию, прямохождению, более сложным инструментальным движениям и обращению с предметами). Поэтому так важно дородовое физическое и психологическое развитие будущих матерей как будущих «моделей» для подражания детьми. Об этом свидетельствует программа обучения девушек в уже упоминавшихся институтах благородных девиц.

О взаимном уподоблении двух самых близких существ свидетельствует и подобие в красоте лиц матери и ребенка, так хорошо выступающее на картинах Рафаэля, Леонарда да Винчи и других живописцев. Можно предположить, что подобная будущему ребенку ангельская красота юной женщины вначале специально предназначена для его будущего отца, который в любви к этой красоте его матери может увидеть и принять образ своего буду-



щего ребенка. После же его рождения эта красота достается уже самому ребенку. Мать своей красотой как бы представляет будущему отцу его ребенка и эмоционально-эстетически договаривается посредством своеобразного любовного согласия с ним о его совместном зачатии, рождении и воспитании... Поэтому красота матери является для ребенка и его отца абсолютным эталоном на всю жизнь.

Для нас в этом месте важно то, что мать рефлексивует (отражает) свою сущность в ребенка и в этом берет, по нашему убеждению, свое начало самосознание ребенка – поскольку и он подражает этому процессу, в котором постепенно возникает и его собственное, данное от мамы, «Я».

Рефлективная деятельность матери связывает нарастающее и вначале элементарное неразвитое внутреннее субъективное «Я» ребенка (через естественную передачу ему «Я» матери) с более масштабным, удаленным, и поэтому почти невидимым, макромиром и менее масштабным, но таким же трудноразличимым внутри себя и предметов таким же невидимым микромиром. С помощью такой двойной (за себя и за ребенка) рефлексии матери («Делай как «Я»!) ребенок постепенно овладевает своей точкой зрения на макро- и микромир и собственной промежуточной Я-позицией взаимодействия между этими мирами...

**Опыт, искусство быть матерью** являются уникальными среди всех видов человеческих искусств. Что может делать мама? С точки зрения ребенка – все! Она обладает всеми нужными для ребенка желаниями, знаниями, умениями, навыками, стойкими и надежными эмоциями и чувствами! Мама:

- искренне желает ребенку добра, здоровья, мудрости, успешного взросления, счастья и действеннее всех стремится к исполнению этих желаний;

- для этого она знает все на свете и удовлетворяет все познавательные запросы и интересы растущего ребенка, а если сама не может ответить на его вопросы, то передоверяет его папе, бабушке, дедушке, другим заслуживающим доверие экспертам;

- умеет все делать как настоящая хозяйка дома, такого уютного и теплого, защищающего ребенка от непогоды и опасностей,

согревающего душу и тело, где со временем у ребенка появляется сначала свой уголок, комната, а затем и весь дом становится родным, родительским домом, центром малой и большой Родины, Вселенной;

- умеет все готовить – такие вкусные каши, супы, компоты, кисели, оладьи, жареную картошку, пироги, торты «Наполеон» (оставляя крем от него специально для маленького сластуна), консервировать и мариновать, делать варенье и многое другое – самое вкусное в мире;

- умеет купать тебя, постирать, посушить, погладить твою одежду и сделать так, что ребенок на улице, в детском садике, в школе, в институте и на работе будет выглядеть лучше всех, быть аккуратным, опрятным, одетым по детской и взрослой моде и т.д.;

- умеет пожалеть, выслушать, вытереть слезы и нос, сама всплакнуть, понять, посоветовать, поддержать, напутствовать, проводить в дорогу и ждать возвращения своего ребенка (сколько бы ему не было лет) всю жизнь;

- умеет помочь решить любую задачу, понять труднейшую проблему, пожалеть при неудаче, воспрянуть духом перед трудным выбором;

- умеет защитить от всех неудобств и угроз, готовая полностью пожертвовать собой, всей своей жизнью, любым органом тела ради благополучия ребенка;

- имеет неоценимые навыки общения, труда, заботливого ухода, гостеприимства, создания домашнего уюта, комфорта во всем, не требуя за это никакой благодарности, но счастливая от благодарного отношения к ней ребенка;

- обладает навыками сопереживания и любви к ребенку без всяких условий и просьб и т.д.

Мама любит своего ребенка больше всего на свете и может отдать свою жизнь и здоровье ради его жизни и здоровья и в этом ей нет равных по самопожертвованию.

Ни один человек из окружения ребенка, кроме матери, не выполняет без усталости в течение многих лет и всей жизни столько работы для ребенка, обеспечивая его вынашивание, рождение, кормление, уход за ним, сотрудничая, общаясь с ним, осуществ-

вляя воспитание, обучение, лечение, наставление, защиту так, что ребенок не может не быть обязанным ей на всю жизнь. И в трудные минуты жизни, в мгновения опасности с надеждой на спасение и защиту призывно звучит его обращенное к самому родному человеку заветное «Мама!»

**Интеллект мамы** определяется необходимостью решать разнообразные проблемы своего ребенка, связанные с созданием благоприятных условий для его развития как человека и устранением угроз для его жизни и здоровья. Мотивационный интеллект, ощущения и восприятия, внимание и память, мышление и воображение, практический и эмоциональный интеллект матери предельно актуализированы насущными задачами обеспечения нормальных условий жизнедеятельности вначале совершенно беспомощного существа, полностью зависящего от взрослых и, прежде всего – от матери. Своим интеллектом мать должна на несколько шагов опережать развитие ребенка и подготавливать заранее благоприятные условия для его нормального роста как организма, развитие его психики как индивида и формирование основ становления его личности.

У мамы естественно обостряется чувствительность ощущений и восприятия ребенка, точность понимания его потребностей и реакций, она пользуется особым языком сигналов о благополучии или неблагополучии ребенка, умеет принять правильное решение о необходимых в той или иной ситуации мерах, благодаря своему интеллекту она адекватно реагирует на поведение ребенка, используя как общие, так и интеллектуальные эмоции и чувства, чтобы поддержать ребенка, направить его творческую активность в нужное русло или затормозить некоторые нежелательные виды активности. Своим интеллектом мама всегда рядом или даже внутри ребенка, например, она знает, когда у него расстроен желудочек, что его беспокоит, чему ребенок отдает предпочтение в питании, в общении, в интересах, в симпатиях и антипатиях. В этом, конечно, сказывается ощущение единого организма, сформированное во время беременности, чувство психологической общности, возникающее после рождения ребенка и опыт всестороннего общения с ним в последующие возраст-

ные периоды его жизни. Мы можем утверждать на основании наблюдения за интеллектом мам, что он состоит из трех разнонаправленных во времени видов – праматеринского интеллекта (впитывающего в себя опыт предыдущих поколений матерей), ситуационного (здесь и теперь) материнского интеллекта и проматеринского интеллекта (устремленного в будущее ребенка): благодаря этому перекрывается ретроспектива, настоящее и перспектива жизненного пути растущей под интеллектуальным покровительством мамы детской личности.

Все проблемы ребенка являются проблемами мамы и она решает их максимально синергетически, однако не абсолютизируя свои решения, сменяя их в случае необходимости более удачными находками других мам, врачей, педиатров, педагогов, детских психологов. В интеллектуальном плане мама обнаруживает полное отсутствие категоричности, но иногда проявляет удивительную настойчивость в достижении успеха. Для нее истинным является все, что полезно ребенку. Именно поэтому многие привычные для взрослых абстрактные истины теряют свое значение для мамы как не соответствующие потребностям детства и, к удивлению, например, папы, низвергаются до положения псевдоистин. Он вначале борется с этим, но потом соглашается под влиянием нового убедительного критерия материнских истин – благополучия ребенка. Именно поэтому мама иногда выглядит как молчаливый нигилист в мире взрослых норм и научных истин, игнорируя их в интересах своего ребенка.

Тот же Я. А. Коменский отмечает своеобразную диалектику мышления матери, подчиненную благополучию ребенка, которая берет свое начало в ее и ребенка многочисленных вопросах и ответах на поток трудных ситуаций в жизни ребенка. Сначала она задает их молча, потом вслух, затем – прислушиваясь к «своим» вопросам в устах ребенка и отвечая им, а затем – и к ответам ребенка на них. Сам диалог с ребенком пронизан такими вопросами к «себе-ребенку» и ответами-решениями на них. Не берет ли свое истинное начало в таком «разделенно-объединенном» диалоге, в диалектическом мышлении «матери-ребенка» взрослое мышление человека?

Вот где действительно находится истинный кладезь познания ребенком мира – в интеллекте мамы. Это уже доказано исследованиями о зависимости интеллекта ребенка от интеллекта мамы, а также папы, от их интеллектуальных установок, от их внимательности и понятливости, размышлений и фантазирования, ощущений и восприятий, равноправно разделенных с ребенком. Ребенок чувствует интеллект матери, подражает ему, повторяет тысячи интеллектуальных решений мамы, тем более, что они касаются его лично и проникнуты любовью к нему, понимая, что предмет материнского интеллектуального искания истины является самая главная из них – он сам как высшая истина! И любовь к такой истине не может не остаться на всю жизнь – и у мамы и у ребенка! И чем успешнее рост ребенка, удачнее его судьба, тем ярче проявляются стоящие за ними интеллектуальные способности, интеллектуальная одаренность и талант матери.

Особый расцвет материнского и детского интеллекта проявляется с постепенным вхождением слова, словесных сочетаний, предложений, литературных произведений, например, сказок, рассказов в общение матери с ребенком. При этом какой бы сюжет ни затрагивался, ребенок всегда в центре воображаемых событий, среди сказочных героев, он общается, взаимодействует с ними, решает совместно с ними общие проблемы, развивая свое собственное мышление и воображение. Ну как тут не появиться, рядом с маминым «Я» и «Я» воображаемых героев, «Я» ребенка как диалогического, диалектического отклика на сияние яркого материнского солнца. Не это ли таинственное «Я» матери интeриоризируется, присваивается ребенком в детстве и потом всю жизнь считается человеком своим неповторимым уникальным собственным «Я»?

Не в интеллектуальном ли общении с матерью постепенно складывается первичная способность маленького существа к обмену мотивами, знаниями, умениями, навыками, эмоциями, к пониманию на этой основе других людей, к взаимодействию с ними, к симпатии и эмпатии, способности любить людей и через эту любовь и любовь к самому близкому к нему среди людей человеку, матери, – любить себя, свое «Я»?

Таким же образом, через интеллектуальное общение, через его «**матери**-ализованную» аффилиацию, коммуникацию, перцепцию, интеракцию, аттракцию, передаются ребенку от матери базовые мотивы, интересы, смыслы, цели, планы, интенциональные чувства и т.д. Призывное и спасительное слово «Мама!» вновь и вновь звучит при каждом обострении жизненной ситуации, в каждой неожиданно возникающей острой проблеме, неудаче, трагедии, появлении угрозе жизни. Оно появляется как первое и главное слово-заклинание к абсолютному авторитету любимого человека, готового прийти на помощь и отдать всю себя ребенку. Оно может быть и последним для человека, когда его уход из жизни, сама потеря жизни становится сопоставимой с утратой самого дорогого в жизни существа – матери, то есть почти что себя, ибо мама – самая ценная собственность ребенка, мама, которая всей своей жизнью показала, что ее ребенок – самая ценная ее собственность!

Автор этих строк никогда не забудет последних слов своей умирающей на 88-м году жизни матери, бабушки и прабабушки своих детей, внуков и правнуков, последний раз обратившейся за три дня до своего ухода с прощальным плачем к своей маме: «Мамочка, возьми меня к себе, к своим косточкам!» Никто не мог ей помочь встретить последнюю минуту забвения жизни, кроме ее собственной матери, образ которой прожил в ней до самых последних дней ее жизни и облегчил горе угасания... Эти слова к нашей праматери всколыхнули тогда всех присутствующих рядом родных и близких нашей родной мамы... Собственно, эти слова и заставляют думать без лишнего теоретизирования об исключительной роли матерей в судьбе всех последующих поколений. Ведь мы, все присутствовавшие в тот момент рядом с нашей мужественно уходящей мамочкой, с рыданиями увидели в своем растревоженном воображении образ нашей многопоколенной Праматери, не ошибусь, если скажу – Богоматери...

Индивидуальность матери, представленная неисповедимыми глубинами ее **психогенетической, психофизиологической природы**, не поддается какому-либо точному научному анализу, она может быть лишь поверхностно обнаружена в некото-

рых чувствах и эмоциях. Очевидно, что в период вынашивания, рождения, ухода и воспитания собственного ребенка у мамы актуализируются уникальные материнские инстинкты, рефлексy, привычки, обостряется психофизика, появляется особая чувствительность нервной системы ко всему комплексу ощущений и восприятий, эмоций и моторики ребенка. Более того, появляются, по-видимому, какие-то неведомые науке экстраспособности, которые действуют потом всю жизнь и проявляются в отношениях с людьми как паранормальные в их восприятии способности, за что некоторых матерей (и их дочерей и внучек) называли в темные времена то ли колдуньями, то ли ведьмами, а сейчас – экстрасенсами – таков, по-видимому, сохраняющийся на всю жизнь эффект материнского усиления чувствительности, интуиции, воображения, возможно – умножающегося и передаваемого в ходе наследования от матери к дочери, от бабушки к внучке опыта многих поколений матерей. Об этом свидетельствуют наблюдения философов и поэтов (вспомним «принцип матерей» Гейне и сотни тысяч невинных в своих экстраспособностях, но сожженных инквизицией в средние века ведьм и колдуний!?). Вспомним также взошедших на мраморный пьедестал античного монументального искусства Венеру Милосскую, Артемиду, Мнемозину и других богинь, отраженных в полотнах эпохи Возрождения и Просвещения мадонн Рафаэля, Леонарда да Винчи, Микельанджелло, Рубенса и др., воспетую в музыке Аве Марию, опозитизированную Шекспиром Джульетту и т.д. Утвердившийся благодаря религии и искусству культ Матери становится самым заслуженным и незапятнанным из всех порожденных человеческой культурой культов личности!

Мама, опираясь на свою индивидуальность, на бездонные ресурсы своей живительной природы, осуществляет, как это очевидно, уникальное очеловечивающее, гуманизирующее, одухотворяющее воздействие на своего ребенка. Возможно, к периоду материнства относятся особые сензитивные проявления женской личности, усиливающие ее гуманистический потенциал как не принадлежащий лишь ей, а щедро передаваемый ребенку и являющийся совокупной собственностью этих двух родственных

существ. Вопросы, вопросы, вопросы об этой тайне индивидуальности личности мамы... Один из них мы не можем не поставить – он касается целебной силы мамы как целителя детского тела, души и духа. По-видимому, можно говорить об особой коренной материнской терапии, душевной и духовной маматерапии, раскрытие тайны которой может способствовать совершенствованию существующей психотерапии. То, что истоки медицины, психологии, педагогики, почти всех наук, находятся в материнской личности, не вызывает сомнений...

Мы не говорим здесь о роли типа темперамента матери и ребенка, которые могут совпадать и тогда наблюдается замечательнейшая из психофизиологических гармоний в общности «мама и ребенок». Но они могут и не совпадать – тогда мама проявляет удивительнейшую по своей мудрости толерантность к различиям между их темпераментами, снимая противоречие между ними своей любовью... Любовь мамы спасает и объединяет ее с ребенком и в случае других различий между ее индивидуальностью и все более проявляющейся индивидуальностью ее дитяти – по полу, возрасту, интересам, чертам характера, проявлениям интеллекта, по всем другим различиям, выступая в условиях их действия главным фактором формирования общности между различными по своим психологическим и другим особенностям людьми.

**Деятельностное измерение жизненной миссии матери,** вечный труд мамы по утверждению жизни в ее детях – уникальное явление в человеческой популяции и обществе. Мать – это неутомимый труженик, влюбленный в свой труд, в его предмет – ребенка, стремящийся к успеху и только к успеху, считающий, что ее ребенок – самое лучшее и прекрасное творение и поэтому она готова к любому рабскому труду ради его счастья. Так что же такое мама, готовая почти в одиночку, не отвергая конечно помощи близких и общества, как богиня создать из ребенка-ангела взрослого человека, гражданина, героя, бога...

Повторим еще и не один раз, что божественная созидательная сущность матери издавна нашла свое отражение в искусстве, науке и религии. Так, почти во всех религиях мира есть богоро-



дикие праздники, посвященные Богоматери, например, в православии из 12 важнейших религиозных праздников 4 посвящены Божьей Матери, а всего в его церковном календаре насчитывается 262 праздника, связанные с ее именем. Матери посвящены величайшие памятники архитектуры, например, собор Парижской Богоматери, библейские сказания, духовные музыкальные гимны, не говоря уже об увековечивании образа матери в народном творчестве, в прозе и поэзии, в театре и кинематографе.

Мать неустанна в своих ежедневных и еженощных созидательных усилиях и трудах во имя жизни ребенка. С его же стороны действует на нее какой-то божественный эликсир молодости и силы, когда она встает в заботе о нем раньше всех и ложится спать позже всех, а иногда и не спит ночами возле больного ребенка и при этом – от нее не услышишь ни одной жалобы на судьбу. Вся подвижническая деятельность матери как бы пронизана действием некоего катализатора, содействующего выполнению ею великой миссии становления ребенка, его взросления на «дрожжах» любви, она особым образом мотивирована, активирована общением с ребенком, соотнесена с ним своим материнским характером, организована материнской рефлексией, уникальным материнским опытом, практическим житнетворческим интеллектом, особой психофизиологией материнской души. И за свою божественную деятельность она не требует ничего, кроме одной награды – здоровья, благополучия и счастья своего ребенка.

**Возрастное измерение жизни материнской личности** удивительно проявляется в том, что в восприятии детей, внуков и правнуков она всегда, на всех возрастных этапах жизненного пути, остается юной и молодой. Она сама, конечно, была младенцем, малышкой, девчонкой, подростком, девушкой, невестой, молодой женой, но стала мамой, авторитетной матерью семейства, бабушкой, прабабушкой, вручающей дар жизни последующим поколениям своего рода, и поэтому, даже после ухода в мир иной, остается в памяти поколений дольше, чем кто-либо из близких людей. Именно поэтому реальный родовой, семейный матриархат всегда был и поныне остается гендерной доминантой жизни – и не зря на заре человечества, в трудные, холодные

и голодные, опасные и тревожные тысячелетия его становления именно матриархат был спасительной основой жизни человеческих родов и племен. Весь праматеринский опыт и возрастной опыт мамы положены к ногам последующих поколений детей, внуков, правнуков. Мать выступает гениальным изобретателем, конструктором, технологом, работником, хранителем жизни. Говоря словами С.Лема, мама владеет всей суммой технологий воссоздания и утверждения жизни, ткания непрерывного полотна жизни ребенка (и не одного – ведь еще столетие назад количество детей в семье ничем не ограничивалось и нередко достигало десяти и больше), а труд самого многочисленного класса (цеха) матерей создает основу разрастания жизни целостной человеческой популяции, цивилизации, общества, человечества. Классический труд матерей на протяжении всего жизненного пути, подготовка к нему на ранних стадиях и осуществление его позже в различных формах и видах включается в вечный и бессмертный жизненный трудовой путь всего человечества, на котором матери выступают как верные служительницы жизни, благодаря чему и жив род людской, за что великая им благодарность от человечества!

Понятно, что все другие члены семьи должны понимать эту святую миссию матери и всецело помогать ей в ее осуществлении. Это относится, прежде всего, к ее мужу и отцу их общих детей, который должен всемерно обеспечивать эту миссию, помогать матери, защищать ее от внешних неблагоприятных влияний, которые могут принимать иногда самые неожиданные формы, например, советов даже от самых близких родственников отказать от кормления грудным молоком младенца – напротив, это кормление должно быть как можно более длительным, в чем состоит одно из главных условий здоровья детей. Отец должен принимать участие во всех бытовых заботах матери о детях, помогать в профилактических мерах по сохранению здоровья матери и ребенка, формированию и поддержанию здорового образа жизни семьи. Отец может очень многое сделать в психическом, интеллектуальном, личностном развитии ребенка, в частности, с помощью рассказывания старых и сочинения новых сказок, хитроумных игр с различными предметами, первого опыта в ри-

совании, пении, выполнении простых физических упражнений, формировании привычки к аккуратности, точности, организованности в действиях, первых трудовых навыков, элементарных нравственных поступков, проявляя верность, уважение, любовь к матери и детям.

Что же касается научной проблемы выявления материнских задатков, способностей и талантов, то главный критерий их определения очевиден – это мамыны дети, их жизненное, гражданское и профессиональное благополучие, способности и одаренность!

Разумеется, описанный здесь в самой общей форме процесс соразвития личности женщины и ее ребенка требует более глубокого изучения в различных аспектах, но прежде всего – в главном аспекте признания материнства и детства базовым психологическим феноменом, с которого начинается отсчет психического развития личности ребенка.

Материнские задатки и таланты женской личности – главный источник жизненных способностей и одаренности ребенка! Честь и слава нашим матерям!



### *Литература:*

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1985. – 238 с.
2. Кісарчук З.Г. Проблеми батьківства і материнства. – К.: Тов-во «Знання» УРСР, 1990. – 17 с.
3. Короткова З.М. Богородичные праздники. Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1975. – 79 с.
4. Луцький І.М. Правова мораль в охороні матері і дитини (згідно законодавства України та країн ЄС): Монографія. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 140 с.
5. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.
6. Мицик Ю.А., Плохій С.М., Стороженко І.С. Як козаки воювали: Історичні розповіді про запорізьких козаків. – 2-ге вид. – Дніпропетровськ: Січ; Київ: МП «Пам'ятка України», 1991. – 302 с.

7. Никитина Л. А. Мама и детский сад: Кн. для воспитателей детсада и родителей. – М.: Просвещение, 1990. – 93 с.
8. Рыбалка В.В. Психология чести и достоинства личности: культурологические и аксиологические аспекты: научно-метод. пособие / В.В.Рыбалка; НАПН Украины, Ин-т пед. образования и образования взрослых; Ин-т одаренного ребенка; МОН и НАПН Украины, Укр. науч.- метод. центр практ. психологии и соц. работы. – Одесса: «ИНТЕРПРИНТ», 2010. – 414 с.
9. Спок Б. Разговор с матерью / Пер. с англ. – К.: Варта, 1994. – 192 с.
10. Хорват Ф. Любовь, материнство, будущее. – М.: Прогресс, 1982. – 96 с.
11. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / За заг. ред. З.Н. Борисової. – К.: Вища школа. – 2004. – 511 с.

## Глава 10.

# ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ КОРРЕЛЯЦИИ

*Н.А. Мамчиц*

Донской государственный технический университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия

*О.В. Баева*

Донской государственный технический университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия



*В статье анализируется система ценностей современной молодежи. Анализ основан на проведенном авторами исследовании фокус-групп и анкетировании студентов. Показаны возможные методы их корректировки через социальный институт образования, способствующий формированию гражданского поведения и сплочению общества.*

Мероприятия правительства по совершенствованию системы образования, особое внимание к молодежным проблемам свидетельствуют о том, что сегодня на просторах бывшего Советского Союза предпринимаются попытки строительства самоидентифицирующихся национальных тождеств и формирования устойчивых социальных ценностей. Однако решение этих проблем зависит от выработки правильных подходов к процессу формирования ценностных ориентаций в процессе социализации личности.

Проблемы аксиологии – ценности и ценностные ориентации личности являются сегодня одним из наиболее популярных объектов исследования психологии, философии, социологии и даже исторической науки. Изучение роли общественно-социальных отношений в формировании ценностных ориентаций личности было отражено в работах многих отечественных и зарубежных исследователей. В ходе социальной адаптации происходит усвое-

ние личностью групповых норм и ценностей, человек усваивает необходимые для жизни стандарты, стереотипы, с помощью которых приспосабливается к повторяющимся обстоятельствам жизни. Эта концепция получила разработку еще в трудах Э.Дюркгейма, Т.Парсонса. Общество посредством своих институтов принуждает индивида к внутреннему принятию социальных норм, позволяющих ему действовать в качестве полноправного члена общества. Так, по мнению Л.И.Анцыферовой [2, с. 426-433], ценностные ориентации личности формирует общество. Общество предъявляет определенную систему ценностей, которые человек воспринимает в процессе «обследования границ и содержания норм». Ценности рассматриваются как сложная иерархическая система, регулирующая активность человека и ее направленность.

В данном исследовании под системой ценностей понимается внутренний каркас культуры, который интегрирует общество, формируя его национальное и культурное единство. Только ориентированная на ценности деятельность человека обретает смысл, а резкое разрушение ценностных ориентиров приводит к разрушению ценностно-мотивационной сферы и утрате смысла жизни.

Сложная и неоднородная структура ценностей, разноплановость их функций определяют наличие различных классификаций ценностных образований. Исследователи выделяют абсолютные и относительные ценности, идеальные и реальные, индивидуальные и социальные и т.д.

Г.М.Андреева выделяет основные институты, способствующие приобщению личности к системе норм и ценностей социального окружения: семья, школа, трудовой коллектив [1, с. 284-287], а У. Бронфенбреннер [3] пишет о влиянии микросистемы (мать), мезосистемы (семья, школа, сверстники, соседи), экзосистемы (средства массовой информации), макросистемы (общество в целом с его традициями, законами). Каждая последующая система оказывает влияние на предыдущую.

Таким образом, формирование ценностных ориентаций, господствующих в обществе, во многом зависит от государствен-

ной политики, установок на воспитание национальной личности и самой трактовки этого понятия. Культура, обряды, воспитательная система, государственные организации – институты, способствующие становлению ценностных ориентаций, характеризующих национальную общность в конкретный период исторического существования, а передача полученного социального опыта от одного поколения к другому способствует фундаментальной устойчивости общества, формируя образ мыслей, отношений, действий индивидов.

Вместе с тем, мы отдаем себе отчет в том, что не только государственная политика и культура (в узком значении этого термина) формируют человека определенной эпохи, а есть еще целая совокупность обстоятельств, учреждений и условий (начиная от экономических, политических и заканчивая всевозможными личностными обстоятельствами), способствующих становлению того, чем общность является в определенный момент времени. Необходимо отметить, что современная психологическая наука не вывила четкой связи между экономическим и психологическим состоянием современного российского общества. Исследования, проведенные макропсихологами, продемонстрировали, что психологическое состояние общества не является производной от его экономического состояния и, более того, исследователи категорично утверждают, что прямая связь между экономическим и психологическим состоянием общества вообще отсутствует. Психологическое состояние общества складывается под влиянием разнообразной системы факторов. Среди них на первое место выходит «тревожная неустроенность», характерная для современной России, социальная нестабильность [9]. Таким образом, важно заметить, что главная составляющая психологического комфорта – это чувство социальной справедливости и защищенности.

Исследователями давно отмечено наличие двойной структуры культурно-психологической реальности. Структурный анализ культуры позволил авторам выделить различные ее пласты: вневременность и современность, бессознательное и официальную культуру и т.д. [4]. Это означает, что в культуре существуют

различные слои, представляющие «сознание» и «бессознательное» культуры, соревнование между стремлением к изменениям, с одной стороны, и к консервации и упорядочению – с другой. Верхний слой культуры, представляющей «сознание» может подвергаться активному воздействию со стороны различных государственных институтов, вбирать информацию и транслировать ее через различные социальные институты следующим поколениям. Так, считается, что социальные ценности могут преобразовываться в стереотипные представления под влиянием системы социальных институтов, когда стереотипы формируются в процессе следования предписанным стандартам ролевого поведения и посредством манипуляции массовым сознанием с помощью идеологии [5]. Таким образом, сознательный слой культуры трансформируется под влиянием различных жизненных обстоятельств и внешних воздействий.

Опираясь на выше изложенные теоретические установки, мы различаем естественные ценностные стереотипы и искусственные, сложившиеся под влиянием различных государственных институтов и идеологии. Естественные ценностные установки формируются в ходе исторического развития народа, под влиянием различных обстоятельств и условий, которые способствуют формированию того, чем общность является в настоящий момент. Для изучения этих процессов культура, административная и воспитательная система современного общества не являются первостепенными, но вносят определенный вклад в развитие национального сообщества. Искусственные ценностные стереотипы утверждаются в обществе под воздействием господствующей идеологии с помощью различных учреждений и институтов, опираясь на ценности, унаследованные от прошлых эпох, которые помогают укоренить необходимые государству идеи, облегчая и благоприятствуя процессу этой культурной передачи. Для выполнения этой функции государство опирается на различные социальные институты, среди которых система образования занимает главенствующее место. Через эту систему государство может прививать ценностные ориентации через содержание учебных дисциплин и деятельность преподавателей. Этот меха-



низм напрямую контролируется и одобряется государством, и способствует приобретению определенной культуры целыми поколениями граждан.

Таким образом, один из важнейших социальных институтов, контролируемых государством, и служащих транслятором идеологических установок и ценностей – это институт образования, который позволяет вырабатывать положительные и сильные национальные чувства и формировать гражданское поведение, сплачивать общество и активизировать участие индивидов в социальной и политической жизни страны. Роль образования в национальном строительстве несомненна, а участие в этом государственной идеологии – реальность и необходимость.

Психологи утверждают, что именно в юношеском возрасте складывается собственное мировоззрение человека, создающее возможность формирования внутренней системы ценности. Таким образом, именно возраст ранней молодости и юношества является решающим в плане формирования ценностной системы личности. Формирование жизненных планов выступает одновременно явлением социального и этического порядка, характеризуется вопросами «Кем быть?», «Каким быть?», что приводит к обособлению процессов профессионального и морального самоопределения.

Влияние системы образования на формирование ценностных ориентаций личности определяется как особенностями организации учебного процесса, так и взаимоотношениями с преподавателями и сверстниками. При этом личность и поведение преподавателя является важнейшим фактором развития системы ценностей обучающихся. Формированию ценностных ориентаций студентов посвящены работы многих отечественных специалистов, среди которых можно отметить Э.Н.Фанталова, Э.А.Баранова, О.В.Зиневич и др. Авторы считают период обучения в вузе важным с точки зрения формирования личностных качеств и профессионального самоопределения. Важным фактором становления ценностных ориентаций является атмосфера вуза, творческий и демократичный подход к процессу обучения со стороны педагогического коллектива. На формирование ценностных ориентаций студентов оказы-

валяет влияние осознание принадлежности к вузу. Особенности атмосферы и профессиональная специфика вузовской среды формируют определенные стереотипы поведения и поднимают ценность выбранной профессии в глазах студента. Чем больше количество преподавателей, достойных, с точки зрения студента, уважения, чьи жизненные позиции и материальное положение выглядят достойно, тем более привлекательными для студенчества становятся ценности данного вузовского сообщества.

Роль, которую сложно переоценить, в формировании ценностных ориентаций личности играет учебная деятельность. Как считает Й. Лингарт, содержание и способ обучения могут изменять не только темп, но и направление всего психического развития, а сама деятельность учения выступает в качестве условия и фактора этого развития. Обучение в группе способствует выработке общепризнаваемых смыслов и норм, которые стабилизируются в ходе общения [7, с. 452-459]. И. А. Сапогова отмечает, что формирование ценностных ориентаций в процессе обучения определяется, с одной стороны, особенностями личности, а с другой – социальными факторами – ценностями значимого другого, стилем общения с ним. При этом большое значение имеет диалоговый стиль общения [8, с. 147-148]. Получаемые знания должны нести смысловую нагрузку, т.е. научная информация должна нести элемент ценности, становится значимой для обучающегося. Г.Оллпорт утверждает, что обучение обязано стимулировать формирование моральных ценностей. При этом важнейшим средством он называет случайные комментарии учителя, то, что сказано им мимоходом. Это, по его мнению, является более важным в работе учителя, превышающим по своей значимости даже содержание предмета [9, с. 131-137].

Профессиональное обучение, его направленность выступает в качестве фактора развития или деформации отдельных ценностей в системе ценностных ориентаций. Однако это положение нельзя возводить в абсолют и считать основополагающим при выработке подхода к формированию ценностей в студенческом коллективе, так как в отличие от будущей трудовой деятельности по специальности, в вузе студенты получают достаточно раз-

ностороннее образование благодаря всеобщей гуманитаризации высшего образования. Но и недооценивать это положение также нельзя, так как именно специальные предметы оказывают большее влияние на формирование ценностных ориентаций, а педагоги, преподающие профильные дисциплины находятся в тесном контакте со студентами.

Ценностные ориентации постсоветского общества изучались Н. И. Лапиным, В. А. Ядовым и др. Социологи, философы, представители макropsихологии и психологии единодушны в утверждении того, что в российском обществе наблюдается отсутствие единообразных социальных норм, представлений и ценностей, наличие которых позволяет говорить о его устойчивости. Стабильность общественного развития зависит от того, в какой степени коммуникация между индивидами построена на основе одинакового отношения к социальным ценностям, отсутствие данного условия является причиной для возникновения неопределенности и непонимания между субъектами взаимодействия и приводит к конфликтам, девиации.

Кроме того, исследователи отмечают, что в социальной коммуникации российского общества имеет место явно выраженное доминирование индивидуальных стереотипов над групповыми, что и определяет институциональную неустойчивость российского общества и ставит под сомнение существование социального института как ценности [5].

Проведенное нами исследование методами фокус-групп и анкетирования среди студентов разных вузов г. Ростова-на-Дону было посвящено выяснению отношения участников к себе и к окружающим; критериев оценки значимых «достойных» людей; ожидаемого поведения по отношению к себе со стороны окружающих и представлений о должном отношении к людям и обществу в целом; надежд, возлагаемых на будущее; ценностных предпочтений, выполняющих функцию целеполагания. В результате был сформирован перечень ценностей, преобладавших в студенческой среде.

В результате проведенного исследования выявлена массовая ориентация студентов на следующие ценности: хорошая работа,

карьера, высокий доход. Наиболее распространенные пожелания, направленные в будущее, звучали примерно так: «ездить за границу отдыхать», «получить нормальную работу», «зарабатывать приличные деньги», «карьера, семья, путешествия по миру, машина», «мне бы хотелось найти хорошую работу, чтобы подарить родителям машину», «обеспечить достойную старость» и т.д.

В большинстве случаев наряду с такими материальными ценностями студенты называли и ценности межличностных отношений: иметь настоящих друзей, счастливую семейную жизнь и иметь детей. Данная группа ценностей относится психологами к ценностям социализации. Студенты высказывали это примерно так: «хочу иметь замечательную семью, любящего мужа и детей, которые будут радовать меня», «самое ценное в жизни – это дети, поэтому необходимо создать прочную и дружную семью», «для меня главная ценность – это семья», «создать семью, в которой главное – любовь» и т.д.

К ценностям межличностных отношений можно отнести также и ожидаемое поведение от других людей и представления о себе как о социальном человеке. Подавляющее большинство акторов (более 70%) ожидают от окружающих понимания, терпения, отзывчивости, доброты, дружелюбия, стремления помогать людям, честности, улыбочивости и т.п. личностных качеств. В то время как за собой оставляют право эгоизма, раздражительности, капризности, вспыльчивости, права злиться на окружающих, грубости, «кричать на окружающих, если плохое настроение», обидчивости и т.д. Многие студенты как спусковой механизм своих отрицательных качеств называли «если нет настроения», то есть социализация и интеграция в обществе протекает у большинства из них через призму эгоистической ориентации на свое Я. Ни один из опрошиваемых не сказал о том, что он пытается сдерживать гнев, агрессию, а старался оправдать их «плохим настроением»: «только если плохое настроение», «мой характер меняется, если что-то не по-моему» и т.д.

Еще одной характерной «приметой» современного российского общества можно считать отношение к знаниям. Опрос студентов показал, что само знание не является ценностью. Ни один

из опрошенных не указал на то, что он хочет получить больше знаний, узнать что-то новое в процессе обучения, что учиться интересно или что-то подобное. Значимость обучения в вузе сводится к возможности дальнейшего трудоустройства или, более упрощенно, к получению диплома. Знания как ценность сами по себе, ценностью не являются. Иногда, однако, студенты говорили о саморазвитии, как о том, к чему необходимо стремиться на протяжении всей жизни, но это не было частым упоминанием. Так, например, типичная цитата: «Для меня главное выучиться, защитить диплом, получить работу по профессии, заработать деньги, купить дом». Упоминание о самосовершенствовании как необходимом условии будущей жизни никто из опрошенных не связывал с настоящим временем и обучением в вузе.

Студенты не упоминали такие ценности как свобода, демократия, духовность, вера, работа на благо общества, процветание страны, толерантность и т.п. Главный критерий ценности работы – это ее доходность, реже упоминалась «интересная работа», но ни один человек не заявил о желании выбрать «романтические» или «героические» профессии.

Таким образом, ценностным ядром ориентиров российского студенчества являются ценности, которые, с некоторой долей условности, можно отнести к постматериалистическим ценностям в понимании Р. Инглхарта. Однако Р. Инглхарт ориентируется в своих исследованиях прежде всего на политические ценности, которые изначально задаются предлагаемым списком. В нашем же исследовании подобный список участникам опросов не предлагался, и они называли те ценности и жизненные ориентиры, которые считали актуальными, их количество не ограничивалось подготовленным списком. Для анализа полученных в результате исследования данных мы пользовались классификацией, разработанной М. С. Яницким. Он модифицировал методику Р. Инглхарта и предложил трехуровневую модель ценностей системы личности: ценности адаптации (выживание и безопасность), социализация (социальное одобрение) и индивидуализация (независимость и саморазвитие). Методика основана на выборе респондентами наиболее важных ценностей из предлагае-

мого списка, включающего индикаторы ориентации на данные группы ценностей. Респондентам предлагается карточка, содержащая 9 позиций, представляющая три блока, соответствующих указанным уровням ценностей. Исследуемые должны выбрать наиболее важные для себя пункты. Выбрать можно было от 1 до 3 пунктов [11].

Наше исследование, как уже отмечалось ранее, не предполагало заготовленных ответов, опрашиваемые называли любые значимые для них ценности. Поэтому все названные в ходе эксперимента ценностные ориентации мы свели к трем группам, выделенным М.С.Яницким. При этом необходимо отметить, что к нашему удивлению ни один из студентов не назвал абстрактных ценностей, которые было бы сложно отнести к какой-либо из групп (например, счастье, удача и т.д.), назывались вполне конкретные ценности.

Из 100% опрошенных студентов (350 чел.) 89 % относятся к социализирующемуся типу ценностных ориентаций. Студенты в подавляющем большинстве были ориентированы на такие ценности, как семейное благополучие, хорошая, престижная работа, общественное признание. Выбор данных ценностных ориентаций относится к социализирующемуся типу. Наши данные расходятся с выводами, к которым пришел в ходе своего исследования М. С. Яницкий. Согласно его данным, относящимся к 2002 году, возрастная группа 18-24 года распределилась следующим образом: адаптирующаяся – 26,8 %, социализирующаяся – 38,3 %, индивидуализирующиеся – 3,3 % и промежуточный тип – 31,6 % [11].

Подобное расхождение мы можем объяснить следующими причинами. Во-первых, пункт отсутствие нужды и материальный достаток был отнесен автором к адаптирующемуся типу, а хорошая, престижная работа – к социализирующемуся, тогда как опрашиваемые молодые люди не делали различия между хорошей престижной работой и материальным достатком. Для них являлось само собой разумеющимся, что престижная работа – это и есть материальный достаток, в противном случае «какая же она хорошая и престижная» – недоумевали они, в тех случаях, когда мы пытались развести эти понятия в ходе беседы. Во-вторых,

наш опрос проводился исключительно среди студентов первых лет обучения, многие из которых связывали свое нахождение в стенах вузов с надеждами на будущую престижную работу.

Указанные обстоятельства, очевидно и явилось причиной значительного расхождения в результатах исследования. Вместе с тем, анализ результатов исследования, проведенного М. С. Яницким, свидетельствует о том, что самый большой процент респондентов среди людей от 18 до 34 лет относится именно к социализирующемуся типу ценностных ориентаций, а с возрастом этот процент заметно уменьшается, и люди среднего и зрелого возрастов более всего склоняются к адаптирующемуся типу. Закономерность преобладания в молодом возрасте людей социализирующегося обосновывает сам М. С. Яницкий: «Очевидно, что в молодости человек строит жизненные планы на получения образования..., на создание семьи и на собственную карьеру... можно упрощенно сказать, что ценности адаптации, социализации и индивидуализации отражают ориентацию на прошлое, настоящее и будущее» [11].

Таким образом, результаты нашего исследования по своей тенденции не противоречат динамике, наметившейся в указанной работе.

Таким образом, подавляющая масса опрошенного нами студенчества (89 %) относится к социализирующемуся типу ценностных ориентаций. Оставшиеся 11 % могут быть отнесены к промежуточному типу. Среди студентов не оказалось адаптирующегося типа (ориентация на порядок, здоровье). В чистом виде о порядке и здоровье студенты не упомянули ни разу. Очевидно, это связано с тем, что в молодости здоровье (при благоприятном стечении обстоятельств) не является предметом рефлексии. Также нами не было зафиксировано индивидуализирующегося типа (самореализация, свобода, терпимость) в чистом виде. Терпимость называлась в качестве ценности, но не применительно к себе, а как ожидаемое от окружающих или тех людей, которые с точки зрения студентов являются «хорошими», «идеальными». Применительно к себе ни один студент не заявил о том, что хотел бы обладать таким качеством как терпимость или толерантность.

Если самореализация, наряду с саморазвитием иногда упоминались в качестве ценностных ориентаций и желаний для себя, то о свободе самостоятельно не вспомнил ни один из опрошиваемых.

Упомянув о свободе, мы хотели бы сделать оговорку, чтобы не быть обвиненными в искажении понятий. В рамках нашего исследования свобода не понималась в философском смысле, где это понятие трактуется очень широко и неоднозначно: от отождествления с Я до отказа от Я. Поэтому мы не искали подсознательных стремлений к свободе, а ограничились лишь тем, что сами студенты должны осознать необходимость свободы – духовной, социальной, экономической и сказать об этом. Необходимо отметить, что стремление к экономической свободе наблюдалось у студентов и связывалось с материальным благополучием, путешествиями по миру, жизни в свое удовольствие. Однако само слово свобода не было произнесено ни разу, и мы не стали подвергать глубинному анализу все высказывания студентов, чтобы не «додумывать» за них, а анализировали лишь те ценности, которые были непосредственно названы. В противном случае, мы могли бы отнести к понятию «свобода» и самореализацию, и самостоятельность, и т.д.

Таким образом, нами выявлены серьезные ограничения в сознании студенческой молодежи на такие базовые ценности, как свобода, терпимость, ориентация на порядок, стремление к самореализации. Между тем как стремление к самореализации является необходимым условием для развития всего общества в целом, так как человек активно самореализующийся в социуме способствует развитию и продвижению вперед общества в целом, нацеленность на активную деятельность мы склонны противопоставить стремлению к материальным выгодам в чистом виде.

Учитывая ранее сказанное о ценностных ориентациях и путях их формирования в общественном сознании, мы не склонны идеализировать роль, которую может сыграть педагогическое сообщество в корректировке ценностных ориентаций современного российского студенчества. Как уже было сказано, они в первую очередь формируются под влиянием социально-политического и в меньшей степени экономического факторов. Однако мы не



должны и недооценивать возможностей педагогов в становлении личностных ориентаций студентов.

Преобладание в молодежной среде прагматических ценностей эгоистического характера отчасти можно корректировать при помощи дисциплин гуманитарного и социального циклов, которые стали нормой в связи с гуманитаризацией вузовского образования. Однако остается актуальным вопрос как использовать отведенные аудиторные часы в целях нравственного и гуманного развития студентов. Мы не будем здесь останавливаться на очевидной и давно завоевавшей прочные позиции воспитательной составляющей этих дисциплин, изложенной в любой учебной программе. Нам бы хотелось остановиться на неограниченных возможностях, которые дает диалог преподавателя со студентами. Диалог способствует развитию положительных ценностных ориентаций, заставляет задуматься над важными мировоззренческими проблемами, которые не интересовали студентов или не осознавались ранее.

Диалог как средство нравственной ориентации студентов может и должен использоваться не только на занятиях, но так же в качестве основного средства внеаудиторной работы: клубы, кружки, секции и т.д. Основной принцип постановки проблемы преподавателем должен быть сведен не к чтению моралей и нотаций, а к постановке правильных вопросов, которые заставляют студентов задуматься и искать ответы. Категоричное высказывание преподавателем своего мнения не принимается студентами, и диалог наладить не удастся. При этом нравственная ориентация педагога не должна скрываться, позиция преподавателя высказывается уже в самой постановке вопроса, но она не навязывается студентам. В этом случае возникает эмоциональный отклик, стремление к совместным размышлениям и поиск моральных ориентиров. Непременным условием установления такого диалога является поиск педагогом тем, к которым студенты безразличны. Опытный преподаватель умеет находить «болевые точки» массового сознания студенческого сообщества и внимательно выслушивать конкретные суждения и оценки учащихся, чтобы развивать и направлять диалог, т.е. задача педагога включиться в

диалог «на равных» и помочь найти способы разрешения проблемы. Открытость преподавателя, доверие к учащимся, уважение вызывают открытость и доверие со стороны студентов. «Избегать стремления навязать верное видение и понимание проблемы помогает сохранение внутренней установки на то, что учащиеся сами знают его, их не надо убеждать, не надо навязывать сколь угодно замечательные взгляды, нужно помочь открыть их в себе. Преподаватель для этого должен сохранять в себе веру в достоинство учеников и в их способность открыть, обнаружить в себе внутренние глубинные ценности» [6, с.169-176]. Это должно стать основополагающим в работе педагога, вера в достоинство студента и уважение его личности – неперемennые условия не только корректировки нравственных ориентаций студенчества, но и всего процесса обучения в вузе.

Такой подход создает необходимые условия для того, чтобы преподаватель не ограничивался кругом учебных дисциплин в общении со студентами. Ведь глубинные ценности не всегда осознаются человеком, зачастую они находятся в вытесненном состоянии, находятся в конфликте с ценностями, обусловленными наличной социальной ситуацией. Задача педагога и состоит в выявлении глубинных ценностей личности, и помощи в осознании внутреннего ценностного конфликта, в случае его наличия. Помочь осознать глубинные ценности, значимость другого, преодолеть эгоцентрические установки – основная задача педагога, который, по словам Л.С.Выготского, должен стоять на «скале» нравственных ценностей.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило представить ценностную структуру сознания студенческой молодежи и оценить возможности взаимодействия со студентами на основе их жизненных интересов, выявить те пробелы, которые требуют корреляции и повышенного внимания педагогов.



### ***Литература:***

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1997. С. 284-287.

2. Анцыферова Л.И. Психология развития и формирования личности// Человек в системе наук. М., 1989.
3. Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР. М., 1976.
4. Сюда можно отнести концепции Э.Дюргейма, К. Юнга, М. Бахтина и др.
5. Ковалев В.В. Аксиологические стереотипы как фактор устойчивости Российского общества. Автореферат диссер. ... доктора социологических наук. Ростов н/Д, 2009.
6. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М.: Прогресс, 1970 С.452-459.
7. Сапогова И.А. Особенности формирования ценностных ориентаций у старшеклассников// Педагогика развития и перемены в Российском образовании. Красноярск, 1995. С. 147-148.
8. Оллпорт Л. Личность в психологии. М.-СПб, 1998. С. 131 – 137.
9. Подробно см.: Юревич А.В., Ушаков Д.В. Макропсихология как новая область психологических исследований// Вопросы психологии. 2007, № 4.
10. Яницкий М. С. Модификация методики Р. Инглхарта для изучения ценностей структуры массового сознания//Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. Кемерово, 2002.

## Глава 11.

# СО ШКОЛЬНОЙ СКАМЬИ ГОТОВИТЬ КАЖДОГО К СПАСЕНИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

*А.А. Кононов*

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки  
Институт системного анализа Российской академии наук  
г. Москва, Россия



*За последние два десятилетия в астрономии и физике был получен большой массив открытий, который позволяет сделать вывод о существовании планеты Земля, а, следовательно, и человеческой цивилизации, в катастрофически нестабильных средах. Главный вывод состоит в том, что цивилизация не может позволить себе, хотя бы по этическим соображениям, продолжение столь же беспечного и безответственного существования как прежде, тем более, что итоги и перспективы такого существования отнюдь не безоблачны.*

За последние два десятилетия в астрономии и физике был получен большой массив открытий, который позволяет сделать вывод о существовании планеты Земля, а, следовательно, и человеческой цивилизации, в катастрофически нестабильных средах<sup>55</sup>. В настоящее время опубликовано множество научных книг, описывающих сценарии возможных глобальных катастроф<sup>56</sup>. Ни о какой стабильности, гарантирующей безопасность человеческой цивилизации на Земле, в Солнечной системе, в Галактике Млечный путь, и в целом во Вселенной мечтать не приходится. Тысячелетия относительного спокойного суще-

<sup>55</sup> Проблемы спасения человечества [Электронный ресурс] // Досье на Мироздание: [сайт]. [2004]. URL: <http://www.mirozdanie.narod.ru/ProbSpas.html> (дата обращения: 24.03.2012).

<sup>56</sup> Глобальные риски // Сборник статей / Под ред. А.В. Турчина – Москва: Проект РТД, 2011, 615 стр.

ствования Земли, позволившие возникнуть и развиваться нашей цивилизации до сегодняшнего уровня – это лишь благоприятное стечение обстоятельств. И как долго оно будет продолжаться, не может сказать никто.

Какие выводы должны быть из этого сделаны? Сразу следует исключить эсхатологические подходы, как мифологические, тупиковые, деструктивные и деморализующие с точки зрения перспектив цивилизации.

Главный вывод состоит в том, что цивилизация не может позволить себе, хотя бы по этическим соображениям, продолжение столь же беспечного и безответственного существования как прежде, тем более, что итоги и перспективы такого существования отнюдь не безоблачны. Так, человечество по-прежнему не избавилось от самоистребительных эксцессов (криминала, революций, войн), и нередко оказывается на грани самоуничтожения. Ежегодно более миллиона человек кончают жизнь самоубийством.

Осознание факта существования цивилизации в катастрофически нестабильных средах ставит, при конструктивном подходе, сверхзадачу ее неуничтожимости<sup>57</sup>. Очевидно, что сверхзадача неуничтожимости требует транспоколенческих усилий и повсеместного культивирования цивилизационной ответственности, начиная со школьной скамьи. Однако краткость человеческой жизни всегда ставила вопрос о разумности транспоколенческой ответственности. Поэтому столь важно отслеживание прагматических смыслов сверхзадачи неуничтожимости, а их не мало.

И прежде всего – это новый уровень безопасности для каждого человека, поскольку в новом мировоззрении, строящемся на признании факта существования человечества в катастрофически нестабильных средах, и необходимости в этой связи решать задачу неуничтожимости человеческой цивилизации, становится очевиден общий для человечества враг – катастрофическая не-

---

<sup>57</sup> Кононов А.А. Задача неуничтожимости цивилизации в катастрофически нестабильной среде // Проблемы управления рисками и безопасностью: Труды Института системного анализа Российской академии наук. Т. 31 - М.: Издательство ЛКИ, 2007, стр. 272 – 284.

стабильность сред, в которых человечество существует, шансы не погибнуть в противостоянии с которым, зависят буквально от каждого.

Со школьной скамьи должно разъясняться, что нанося ущерб ближнему своему, ты подрываешь его способности выполнять спасительные функции, а значит и общие шансы на спасение, и, в конечном счете, наносишь ущерб и своей способности не стать жертвой катастрофических обстоятельств.

Для иллюстрации этой мысли я часто привожу такой пример. Моя теть, Веснина Валентина Артемьевна, была дважды спасена маленькой девочкой совершенно незнакомыми людьми. Один раз она почти утонула. Дети купались в реке, плавая между бревен, и одно из них ударило девочку так, что она тут же потеряла сознание и ушла под воду, но этого из никто не заметил кроме одного случайно оказавшегося рядом прохожего, и он полез в воду и спас девочку. А во второй раз она почти умерла от болезни. Жили они тогда в глухой башкирской деревне. Бедная крестьянская семья. Уже и гробик для нее присмотрели, и религиозные обряды начали, но вдруг находится фельдшер, советует какое-то снадобье и она выживает. Потом она выросла, стала врачом, лечила людей от заболеваний мозга. Спасла тысячи людей, в том числе, мою маму от арахноидита, воспаления сосудов коры головного мозга. Сейчас ее сын, мой двоюродный брат, Веснин Сергей Георгиевич, разработал устройство для ранней диагностики рака, которое продается и спасает людей по всему миру (см., например, <http://www.resltd.ru/rus/company/partners.php#moguy>). А теперь, кто может сказать, сколько в результате людей было спасено, теми двумя случайными людьми, что спасли мою тетю? Бессчетное число людей! Особенно с учетом того, что те, кто был спасен моей тетей и с помощью приборов ее сына, наверняка, в своей жизни тоже кого-то спасли. Вот это и есть спасительный потенциал, который несет каждый из нас и который формирует спасительный потенциал нации и всего человечества.

Понятно, что даже такие примеры не дадут гарантии, что их знание остановит всех, у кого появятся злонамеренные корыстные установки, и, тем не менее, умножение спасительных смыслов умножает шансы на спасение и будет способствовать, с одной стороны, снижению градуса агрессивности, а с другой, прогрессу гуманизации и безопасности общества.

Так же и транспоколенческая цивилизационная ответственность, культивируемая с детства, должна стать важнейшей составляющей общей культуры и способствовать преодолению саморазрушительных эгоцентрических и варварских рудиментов в человеческой цивилизации.

Наиболее полно транспоколенческая ответственность может найти свое выражение в формулировании и реализации критериальных основ, целевых установок и общих задач развития цивилизации, что, в свою очередь, могло бы способствовать сплочению человечества, в решении задач его спасения, а значит и его безопасности.

К сожалению, в настоящее время отсутствует общепризнанное понятие для определения способности не стать жертвой угроз, рисков, катастрофических обстоятельств. Можно было бы использовать такие термины, как «выживаемость», «жизнеспособность» или «жизнестойкость», но эти термины слишком «биологичны» и не несут достаточной конструктивности и социальной «заряженности», потому предлагается пойти иным путем. При определенном компромиссе, для определения этой ключевой, базовой, основополагающей способности подойдут и термин «безопасность» и термин «конкурентоспособность».

Так, под «безопасностью» предлагается понимать не СОСТОЯНИЕ защищенности, как это принято, а СПОСОБНОСТЬ избежать потерь и жертв. А традиционную трактовку понятия «конкурентоспособности» предлагается считать относящейся лишь к сфере экономических отношений, то есть в узком смысле рассматривать «конкурентоспособность» как экономическую категорию, а в широком общесистемном смысле рассматривать термин «конкурентоспособность» как способность конкурировать с обстоятельствами, опасностями, рисками и угрозами лю-

бой природы<sup>58</sup>. При принятии этого определения можно было бы сформулировать базовый критерий позитивного развития цивилизации, как прогресс ее конкурентоспособности и конкурентоспособности всех ее составляющих, вплоть до каждого человека, то есть прогресс всеобщей цивилизационной способности не стать жертвой любых катастрофических обстоятельств, чем бы они ни были вызваны – угрозами самоуничтожения или угрозами проявлений нестабильности сред, в которых цивилизация и все ее составляющие, существуют.

Главный магистральный путь повышения конкурентоспособности человечества был предложен русскими космистами – космическая экспансия и, посредством нее, преодоление зависимости судьбы человечества от судьбы мест его обитания. К сожалению, к середине 1970-х годов были утрачены многие смыслы колонизации Луны и планет Солнечной системы. Осознание существования человечества в катастрофически нестабильных средах эти смыслы возвращает и умножает.

На сегодняшний день нами разработаны, в основных конструкциях, теоретические основы, которые, на наш взгляд, могут быть, в частности, положены в основу школьного курса «Обеспечение цивилизационной безопасности».

Это – «Общая теория неуничтожимости человечества» (ОТН) и объединяемые ею 20 специальных теорий:

1. Теория катастрофически нестабильных сред;
2. Теория конкурентоспособности человечества;
3. Теория цивилизационных сверхзадач;
4. Теория конкурентоспособности наций;
5. Теория супернаций;
6. Общая теория безопасности, как конкурентоспособности;
7. Теория безопасности развития;

---

<sup>58</sup> Кононов А.А. Конкурентоспособность как безопасность: о необходимости придания старому термину нового значения и о новой парадигме безопасности // Четвертый московский международный форум InterSecurityForum. 22-23 сентября 2009 г. Сборник материалов научно-практической конференции «Общественная и государственная безопасность в условиях мирового экономического кризиса». М.: «Интерполитекс», 2009, стр. 43-47.



- 8.Общая теория виктимности;
- 9.Теория уязвимостей человеческой природы;
- 10.Теория пределов возможностей;
- 11.Теория идеологической безопасности;
- 12.Теория критериальных рисков;
- 13.Теория деструктивных смыслов;
- 14.Теория спасительности;
- 15.Теория множественности путей спасения;
- 16.Теория спасительных смыслов;
- 17.Теория спасительности созидательности;
- 18.Теория спасительных ролей;
- 19.Резурекционная теория;
- 20.Теория этического фильтра.

Такая форма представления предмета в виде отдельных теорий предлагается с целью обеспечения лучшей структуризации и более глубокого усвоения обучаемыми изучаемой проблематики.

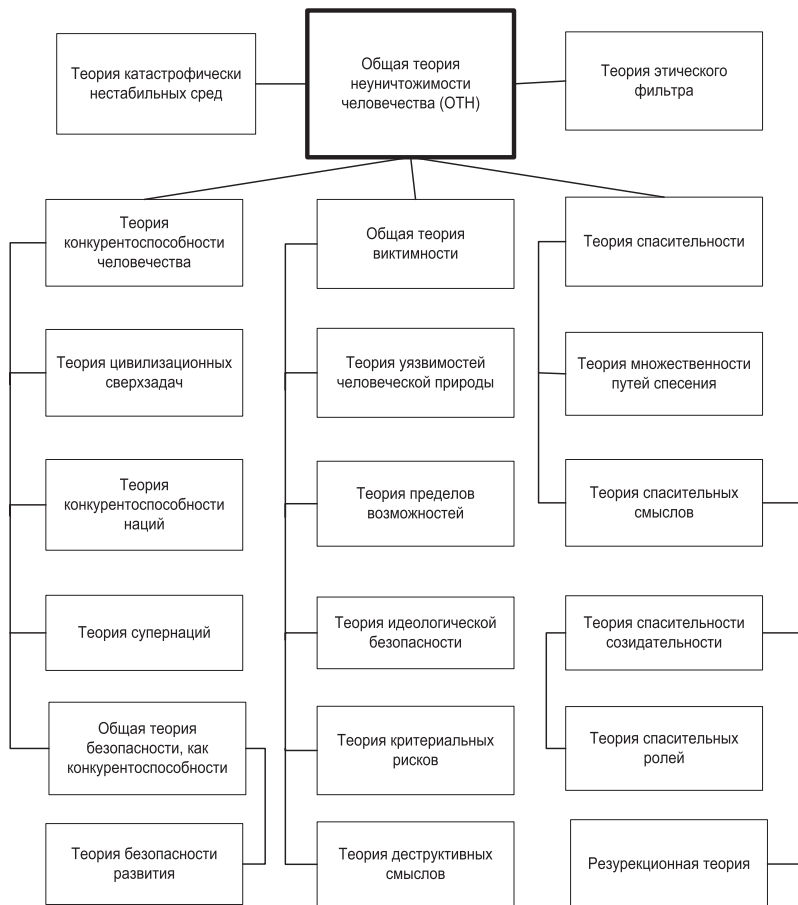
На рисунке показаны структурные взаимосвязи перечисленных теорий. Теории, находящиеся на более низких структурных уровнях, призваны обеспечить более глубокое и тщательное изучение наиболее важных аспектов тех теорий, которые их включают в себя.

Представим вкратце каждую из перечисленных теорий.

**В Теории катастрофически нестабильных сред** вводится понятие такого рода сред, обобщаются и систематизируются факты, доказывающие именно такой характер сред, в которых существует человечество и каждый человек, показывается почему так актуальны задачи спасения.

Под **катастрофически нестабильными средами** понимаются среды, в которых люди обитают, и в которых могут происходить, возможно, непредсказуемые, неподконтрольные зависящим от них людям, изменения, которые, в свою очередь, могут иметь для этих людей катастрофические последствия.

В качестве примера катастрофически нестабильных сред могут быть приведены: мозг и тело человека, как носители человеческого сознания и человеческой личности; природная и социальная среды существования людей; планета Земля; Солнечная



Основные структурные составляющие Общей теории неуничтожимости человечества

система; Галактика Млечный путь; Вселенная. Обзоры катастрофической природы сред обитания человека можно найти, например, в работах А.В. Турчина<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> А. В. Турчин. О возможных причинах недооценки рисков гибели человеческой цивилизации // Проблемы управления рисками и безопасностью: Труды Института системного анализа Российской академии наук. Т. 31 – М.: Издательство ЛКИ, 2007, стр. 266 – 306.

Конечно, развитие науки и цивилизации может способствовать способности людей постигать и брать под свой контроль какие-то явления, расценивавшиеся как проявления катастрофической нестабильности сред, но в любом случае решение всех задач контроля над всеми средами, в которых существует каждый из нас, представляется маловероятным даже в самой отдаленной перспективе. Именно поэтому определено множество задач, которые, предлагается называть задачами конкурентоспособности, понимаемой как способность не стать жертвой катастрофических изменений и обстоятельств. Именно они рассматриваются в рамках **Теории конкурентоспособности человечества** (ТКСЧ). В ТКСЧ, в качестве базового, вводится понятие «потенциалов конкурентоспособности». Предлагаются алгоритмы их оценки. Рассматривается возможность использования их в качестве критериев успешности и безопасности развития цивилизации. Делается вывод о необходимости постановки перед человечеством сверхзадач, решение которых позволит значительно повысить потенциалы конкурентоспособности человечества.

Нужно сказать, что определенный опыт в постановке общечивилизационных сверхзадач уже имеется. В частности сверхзадачи человечества формулировались руководством ООН<sup>60</sup>, однако, при этом игнорировался факт существования человечества в катастрофически нестабильных средах. Учет этого фактора требует развития **Теории цивилизационных сверхзадач**<sup>61</sup>.

Анализ показывает, что во многом конкурентоспособность человечества определяется конкурентоспособностью наций. Изучению этой проблемы посвящена **Теория конкурентоспособности наций**<sup>62</sup>.

<sup>60</sup> Пан Ги Мун поставил миру пять сверхзадач [Электронный ресурс] // Ежедневная электронная газета «Утро.ru»: [сайт]. [2012]. URL: <http://www.utro.ru/news/2008/10/22/776481.shtml> (дата обращения: 24.03.2012).

<sup>61</sup> Сверхзадачи человечества [Электронный ресурс] // Досье на мироздание: [сайт]. [2004]. URL: <http://dosienamirozdanie.narod.ru/SuprTsks/SuprTsks.html> (дата обращения: 24.03.2012).

<sup>62</sup> Материалы к лекции «Теория конкурентоспособности наций» [Электронный ресурс] // Досье на мироздание: [сайт]. [2004]. URL: <http://dosienamirozdanie.narod.ru/Lekcii/Konkyr.html> (дата обращения: 24.03.2012).

Но среди всех наций можно выделить те, которые должны брать на себя особую ответственность за конкурентоспособность человечества. Это большие, полиэтнические, богатые ресурсами нации, имеющие возможность развивать фундаментальную науку даже по самым ресурсоемким направлениям, и решать высокотехнологические сверхзадачи человечества. Для обозначения таких наций предложен термин «**супернации**». Изучением их особой роли в обеспечении конкурентоспособности человечества и решением специфических проблем преодоления этими нациями разрушительных для человечества имперских амбиций в пользу решения ими задач спасения цивилизации, занимается **Теория супернаций**<sup>63</sup>.

Чрезвычайно важным, с точки зрения обеспечения прогресса конкурентоспособности человечества представляется необходимость переосмысления сути понятия «безопасность» практически во всех сферах применения этого понятия<sup>64</sup>. Термин «безопасность», должен обозначать не состояние защищенности, но способность обеспечить защищенность. Это должно помочь избавиться от той атмосферы «святой лжи», которая царит во многих областях деятельности с безопасностью связанных, и обуславливающей, в частности, такие явления, как гонка вооружений и войны. Эта задача решается в рамках **Общей теории безопасности, как конкурентоспособности**<sup>65</sup>.

Прогресс человечества несет с собой и новые вызовы и угрозы. Разработкой подходов и методов решения этих проблем занимается **Теория безопасности развития**.

---

<sup>63</sup> Теория супернаций. Материалы к лекциям [Электронный ресурс] // Досье на мироздание: [сайт]. [2004]. URL <http://dosienamirozdanie.narod.ru/SN/SuperN.html> (дата обращения: 24.03.2012).

<sup>64</sup> Кононов А.А., Сичкарук А.В., Стиславский А.Б., Черешкин Д.С.. Уточнение парадигмы обеспечения безопасности // Управление рисками и безопасностью: Труды Института системного анализа Российской академии наук (ИСА РАН) / Под ред. Д.С. Черешкина. – М., 2009, стр. 5 - 12

<sup>65</sup> Кононов. А.А. Безопасность как конкурентоспособность // Управление рисками и безопасностью: Труды Института системного анализа Российской академии наук (ИСА РАН) / Под ред. Д.С. Черешкина. – М., 2009, стр. 154 - 163.

Изучению источников того, что подрывает конкурентоспособность человечества и тем самым способствует тому, что стать жертвой тех или иных обстоятельств может и человечество, и отдельные нации и отдельные люди, посвящена **Общая теория виктимности (ОТВ)**.

В рамках **ОТВ Теория уязвимостей человеческой природы** рассматривает наиболее сложные проблемы человеческой природы, осмысление которых должно способствовать нейтрализации их деструктивного влияния на конкурентоспособность человечества<sup>66</sup>.

**Теория пределов возможностей** призвана помочь осознать ограниченность как времени так и сил, которых может оказаться недостаточно для решения критических проблем, особенно если время и ресурсы растрчивать на конфликты и самоистребление (криминал, войны). Кроме того, теория призвана снизить риски манипулирования общественным сознанием путем спекуляций на неизбежных недостатках человеческой природы и социальных систем, что очень часто играло в истории человечества самую роковую и разрушительную роль.

**Теория идеологической безопасности** должна обеспечить защиту сознания людей от внедрения в него саморазрушительных идей и идеологий<sup>67</sup>.

**Теория критериальных рисков** призвана дать возможность понять и разработать и теоретические, методологические и практические подходы и методы, которые бы обеспечивали контроль качества (адекватности, актуальности, непротиворечивости, избыточности) критериальных систем, определяющих нормативную базу безопасного существования и развития социальных систем и контроль рисков связанных с несовершенством, как си-

---

<sup>66</sup> Материалы к лекции «Уязвимости человеческой природы» [Электронный ресурс] // Досье на мироздание: [сайт]. [2004]. URL <http://dosienamirozdanie.narod.ru/SN/SuperN.html> (дата обращения: 24.03.2012).

<sup>67</sup> Кононов А.А. Рефлексивные технологии и идеологическая безопасность нации // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VIII Международного симпозиума 18-19 октября 2011 г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского – М.: «Когито-Центр», 2011, стр. 128 – 130.

стем критериев, так и социальных систем, в которых те или иные критерии не выполняются<sup>68</sup>.

**Теория деструктивных смыслов** посвящена изучению таких роковых феноменов человеческой цивилизации, как алчность, манипулируемость, догматизм, доктринерство, косность, зависть, страх нового, и выработки путей их преодоления.

**Теория спасительности** посвящена изучению проблем стимулирования и развития всего того, что может способствовать прогрессу конкурентоспособности человечества.

**Теория множественности путей спасения** призвана, как систематизировать все те факторы и направления деятельности, которые способствуют конкурентоспособности человечества, так и раскрыть возможности их наиболее полной реализации и стимулирования их развития.

Главное утверждение **Теории спасительных смыслов** – умножение спасительных смыслов умножает шансы на спасение. И потому именно «умножение спасительных смыслов» является главной задачей этой теории.

Основные задачи **Теории спасительности созидательности** – раскрыть и усилить мессианские смыслы конструктивной стороны жизни людей и социальных образований, какой бы сферы деятельности это не касалось.

Задача **Теории спасительных ролей** определить категории ролей, которые, в повышении шансов на спасение цивилизации, своей нации, других людей, играет каждый человек, проживая свою жизнь, и помочь людям идентифицировать себя в этих категориях, тем самым способствуя индивидуальному росту мессианского самосознания каждой личности, а также и осознанию мессианского значения каждой личности другими людьми.

**Резурекционная теория** призвана раскрыть смыслы транспоколенческого гуманизма, цивилизационной ответственности, постановки и решения задач неуничтожимости человечества,

---

<sup>68</sup> Кононов А.А., Поликарпов А.К., Черныш К.В. Концепция оценки критериальных рисков в управлении безопасностью больших кибернетических систем // Труды Института системного анализа Российской академии наук. – М., 2011, стр. 23 - 27.

связанные с предполагаемыми, при прогрессе цивилизации, возможностями создания технологий продления жизни, бессмертия и неуничтожимости личности, возможно применимых даже для людей, живших за долго до появления такого рода технологий<sup>69</sup>.

Теория этического фильтра строится на предположении об объективности **Закона этического фильтра**<sup>70</sup>, утверждающего, что лишь этически развитым цивилизациям удастся достичь состояния относительной неуничтожимости, как самой цивилизации, так и, возможно, каждого ее представителя. Все прочие цивилизации либо самоуничтожаются, либо уничтожаются, в виду их неспособности успеть преодолеть свою зависимость от катастрофичности сред в отведенное время между глобальными катастрофами, неизбежными в таких средах. В этой связи рассматриваются проблемы прохождения такого фильтра человечеством.

Материалы, которые могут использоваться в образовательных курсах по осознанию учащимися проблем спасения человечества и вклада, который каждый из них может внести в решение этой задачи, проживая свою жизнь и занимаясь созидательной деятельностью, можно найти на сайте «Досье на Мироздание»<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> Кононов А. А. К реабилитации транспоколенческого гуманизма в свете возможных перспектив создания технологий неуничтожимости личности // Философия и космология 2010: Научно-теоретический сборник [Текст] / гл. ред. О. А. Базалук / Международное философско-космологическое общество. – Полтава: Полтавський літератор, 2010, стр. 63-67

<sup>70</sup> Кононов А. А. Идеологические начала общей теории неуничтожимости человечества // Глобальные риски. Сборник статей / Под ред. А.В. Турчина – Москва: Проект РГД, 2011, стр. 156-168.

<sup>71</sup> А. В. Турчин. О возможных причинах недооценки рисков гибели человеческой цивилизации // Проблемы управления рисками и безопасностью: Труды Института системного анализа Российской академии наук. Т. 31 – М.: Издательство ЛКИ, 2007, стр. 266 – 306.

## Глава 12.

### РАЗДЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО УЧЕТА ГЕНДЕРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЛАНЕТАРНО- КОСМИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ШКОЛ

*Т.В. Матусевич*

Киевский университет туризма, экономики и права  
г. Киев, Украина

**!** *Философия образования, как интегративное антропологическое знание, учитывая общецивилизационные процессы, прогнозы развития человечества, культурную доминанту времени должна не только способствовать выбору тех вариантов образовательных систем, программ, методов, которые наиболее полно отвечали бы прогрессивным тенденциям общественного развития, потребностям личности в самореализации, но и выполнять прогностическую и аксиологическую функцию, формируя перспективу мировоззренческого генезиса личности, обеспечивая теоретико-методологическое основание инновационных процессов в образовании. Формирование гармоничной, интеллектуально развитой, творческой, креативно мыслящей, сознательной, ответственной, целеустремленной, здоровой личности человека будущего – главная задача образовательной системы. Подходов к реализации этой стратегической задачи существует немало. Один из них, исходя из актуальности проблемы половой индифферентности современного школьного образования, представлен разделным форматом обучения, основанным на индивидуальном подходе к обучению и воспитанию каждого ученика с учетом гендерных особенностей развития. Проанализировано влияние разделного формата обучения на процесс формирования личности ученика, учитывая возрастную периодизацию индивидуального онтогенеза.*



Философия образования, как интегративное антропологическое знание, учитывая общецивилизационные процессы, прогнозы развития человечества, культурную доминанту времени должна не только способствовать выбору тех вариантов образовательных систем, программ, методов, которые наиболее полно отвечали бы прогрессивным тенденциям общественного развития, потребностям личности в самореализации, но и выполнять прогностическую и аксиологическую функцию, формируя перспективу мировоззренческого генезиса личности, обеспечивая теоретико-методологическое основание инновационных процессов в образовании. Формирование гармоничной, интеллектуально развитой, творческой, креативно мыслящей, сознательной, ответственной, целеустремленной, здоровой личности человека будущего – главная задача образовательной системы. Подходов к реализации этой стратегической задачи существует немало. Один из них, исходя из актуальности проблемы половой индифферентности современного школьного образования, представлен разделным форматом обучения, основанным на индивидуальном подходе к обучению и воспитанию каждого ученика с учетом гендерных особенностей развития. Проанализируем влияние разделного формата обучения на процесс формирования личности ученика, учитывая возрастную периодизацию индивидуального онтогенеза.

Как отмечает О. Базалук [1] в младшем школьном возрасте (6-11 лет) у детей формируется устойчивое чувственно-эмоциональное восприятие действительности, начинает создаваться каркас внутреннего абстрактного образа, который проявляется в повседневной жизни индивидуальными чертами поведения. В период младшего школьного возраста ведущей деятельностью для ребенка становится учебная деятельность. Характерным для данного этапа онтогенеза является то, что степень влияния родителей и школы на психику ребенка практически выравнивается. Если в дошкольном периоде преобладало влияние микро-социальной группы, то в младшем школьном – влияние макросоциальной группы через свои институты значительно возрастает.

О. Базалук подчеркивает необходимость учета в педагогической практике в процессе формирования характеристик планетарно-космической личности следующих особенностей нейрофизиологического и психологического развития психики этого периода:

1. Самоидентификация психики этого периода времени неустойчива, непринципиальна и лабильна, что позволяет проводить ее корректировку с помощью педагогических приемов и методов.

2. Особенности развития нейрофизиологии мозга до 11 лет позволяют использовать фактор доминирования. Если в воспитании ребенка доминирующая роль принадлежит родителям, то их авторитет окажется весомее авторитета школы или улицы. Если влияние семьи незначительно, то в воспитании ребенка возможно доминирование школы и конкретных педагогов (отсюда важная роль учителя начальных классов). Если влияние родителей и педагогов разбалансировано и фрагментарно, то, безусловно, формирующаяся психика попадет под влияние уличных (дворовых, классных и т.п.) авторитетов.

3. Для младшего школьного периода характерно развитие чувственно-эмоциональной составляющей психики. Знание этого факта значительно облегчит педагогическую работу с ребенком, так как любое эмоциональное впечатление возможно локализовать или заменить другими более сильными или длительными по времени эмоциональными воздействиями. По мнению философа, этот комплекс основных особенностей нейрофизиологического и психологического развития детей младшего школьного периода, при условии активной, последовательной и настойчивой позиции, как со стороны педагогических кадров, так и со стороны родителей, в конечном итоге приведет к формированию гармоничной основы внутреннего «я», устойчивой и развитой чувственно-эмоциональной составляющей психики ребенка.

По нашему мнению, эффективность учебно-воспитательной работы в процессе формирования планетарно-космической личности младшего школьника может быть значительно повышена благодаря учету половозрастного компонента, гендерных особенностей развития младших школьников. Исследователи

[2;4;5;6;7;8;9;10;11;13;15;16] выделяют следующие гендерные характеристики этого возрастного периода онтогенеза. Для мальчиков характерны следующие когнитивные, мотивационные и психологические особенности:

- предпочтение самостоятельной исследовательской деятельности, а не следованию шаблонам;
- склонность к предметно-инструментальной деятельности и легкое овладение навыками работы с различными веществами, инструментами и материалами;
- успешное выполнение нестандартных задач;
- высказывание удачных математических суждений;
- преобладание зрительно-пространственных способностей;
- использование зрительных акцентов для ориентирования в пространстве;
- доминирование невербального интеллекта;
- менее развитые коммуникативные навыки;
- доминантная мотивация – ориентир на успех;
- преобладание принципа состязательности, индивидуальности;
- предпочтение открытого соперничества, решения споров в открытой борьбе;
- решительность и однозначность собственной позиции;
- предпочтение диалога, дискуссии;
- открытое выражение своих чувств и намерений;
- предпочтение четким однозначным указаниям.

Для девочек характерно:

- более развитый вербальный интеллект;
- более развитые коммуникативные навыки;
- предпочтение работе с вербальной информацией;
- слабо выраженные зрительно-пространственные способности;
- использование эмоциональной памяти о пространстве;
- предпочтение готовых алгоритмов, табличных спосо-

- бов получения результата;
- лучшие показатели в арифметическом счете;
- доминантная мотивация – избегание неудач;
- доминирование принципа сотрудничества, кооперации, взаимопомощи;
- легкое принятие компромиссных решений;
- склонность не говорить о своих намерениях и желани-ях прямо;
- меньшая категоричность и однозначность суждений.

Теоретическое осмысление необходимости учета в учебно-воспитательном процессе гендерных характеристик младших школьников подтверждается практикой применения гендерно ориентированного раздельного образования в младшей школе, которая демонстрирует позитивные результаты. Исследование 2008 года, инициированное Департаментом образования США «Раннее внедрение гендерно раздельного обучения в публичные школы: видение и характеристики» [24] как и предыдущие не показало однозначных результатов, но выявило ряд положительных характеристик учащихся начальных школ с раздельной формой обучения (табл. 1).

Таблица 1

**Сводный показатель наблюдения за классом: ученическое взаимодействие и учебное поведение в начальной школе**

Ученические характеристики	Среднее значение по данным наблюдателей	
	Школы с раздельным обучением	Школы совместного обучения
Проявление чувства общности	2,98	2,55
Позитивное взаимодействие друг с другом	3,34	3,00

Проявление уважения к учителям	3,55	3,14
Инспирирование раскола в классе	1,74	2,60
Проявление позитивных ролевых моделей	2,82	1,86
Проявление лидерских возможностей	2,00	2,00
Занятость в учебной деятельности	3,40	3,40
Выполнение домашних заданий	3,00	1,33

Примечание: шкала измерения: 1=очень мало, 4=много.

Согласно наблюдениям, для младших школьников из школ раздельного обучения, по сравнению со сверстниками из школ совместного обучения, характерно:

- более позитивное взаимодействие между учениками;
- более выраженное чувство общности;
- позитивное взаимодействие друг с другом;
- уважение к учителям;
- меньшее количество инициирования нарушений в классе;
- применение позитивной ролевой модели;
- более высокий уровень выполнения домашних заданий.

Российское четырехлетнее (2007-2011) экспериментальное исследование [12] классов младшей школы с раздельной формой обучения продемонстрировало следующие результаты:

1. Уровень сплоченности и благополучия отношений в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной (различия значимы,  $p < 0,01$ ).

2. Динамика развития памяти и внимания в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной ( $p < 0,01$ ).

3. Динамика развития творческих способностей также значительно выше в экспериментальном классе ( $p < 0,01$ ).

4. Мотивация обучения в школе значительно выше в экспериментальной группе (различия значимы,  $p < 0,05$ ).

При переходе детей, принимавших участие в исследовании, из начальной школы в основную, было выявлено следующее:

1. Уровень тревожности (по методике Филлипса) значительно ниже в экспериментальном классе (различия значимы,  $p < 0,05$ ).

2. Степень удовлетворенности школьной жизнью значительно выше в экспериментальном классе ( $p < 0,01$ ).

3. Уровень интеллектуальной лабильности и развития понятийного мышления также значительно выше в экспериментальном классе ( $p < 0,01$ ).

Исследования американских ученых Х.Брустаерта и П.Брака (принимали участие 1130 мальчиков и 965 девочек) [18] выявило более высокий уровень самооценки мальчиков – учащихся начальных школ с раздельной системой обучения по сравнению с их сверстниками из школ совместного обучения. Среди девочек значимых различий выявлено не было.

Рассмотрим следующий этап развития психики – подростковый период (11-16 лет). Как отмечает О. Базалук [1], основное, что отличает подростковый период от периода детства, – начало опосредованного взаимодействия формирующейся психики с внешним миром, вызванное формированием нейронных комплексов сознания. В подростковый период психика становится действительно самостоятельной, хотя эта самостоятельность основывается на еще не совсем устойчивом внутреннем «Я». Нейронный комплекс сознания формируется на основе подсознания, то есть самостоятельная активность психики опирается на сложившуюся в период детства чувственно-эмоциональную составляющую психики. Так как нейронные комплексы сознания находятся только в стадии становления, тогда как нейронные ансамбли подсознания функционируют практически в полной гармонии, в самостоятельности психики преобладает чувственно-эмоциональная основа, пока еще плохо контроли-

руемая сознанием. Поэтому подростковый период – это период кумиров, крайностей, чрезмерной активности, граничащей с агрессивностью, нигилизмом и т.п. В связи с этими закономерными нейрофизиологическими трансформациями, образовательный процесс в подростковый период требует значительных изменений.

Во-первых, в силу организации и первичной работы нейронного комплекса сознания активизируется значение внутренней системы взглядов, которая организует опосредованную работу с информацией. Теперь образование как навязывание определенного образа, благодаря опосредованному характеру работы психики, – малоэффективно. По мере взросления подростка актуализируется и становится доминирующим в период юношества такой метод образования как предложение (предоставление) информации.

Во-вторых, в подростковый период в системе образования значительно снижается эффективность чувственно-эмоционального воздействия на подростка.

В-третьих, система образования в подростковый период сталкивается с тем, что образовывать приходится уже полноценную индивидуальность с относительно устоявшейся внутренней системой взглядов. Профессионализм педагога состоит в том, чтобы определить наиболее эффективные методы воздействия на психику ребенка, с целью дальнейшего ее совершенствования.

В-четвертых, в подростковый период на смену метода навязывания, приходит новый метод принуждения – заставление. По мнению философа, для полноценного развития психики в подростковый период система образования должна создать следующие условия:

1. Возможность свободного проявления внутреннего «я» в условиях локальной микросоциальной группы.

2. Возможность профессионального педагогического и психологического воздействия на эволюционирующую психику.

3. Создание консервативных условий существования, в которых доминирует комплекс постоянных, систематически по-

вторяющихся требований, типовых как в условиях семьи, так и в условиях школы. Для формирования соответствующего образа человека будущего в подростковый период необходимо создать вокруг психики своеобразное социальное клише, в котором первые сознательные проявления внутреннего «Я» должны сталкиваться с комплексом доминирующих в обществе правил морали. Для психики этого периода времени важна типичность требований со стороны микросоциальных групп, так как она формирует четкое понимание границ между запрещенным и разрешенным.

По нашему мнению, гендерно ориентированное раздельное школьное образование в полном объеме отвечает указанным выше условиям. Ведь фундаментальной ценностью раздельной формы обучения является предоставление ребятам большей личностной свободы – свободы выбора направления профессионального развития, не связанного с полом, использование специальных, гендерно ориентированных педагогических методов и приемов для полноценного раскрытия личностного потенциала каждого ученика, повышение уровня знаний и академической Я-концепции, создание учебной среды свободной от гендерных стереотипов.

По нашему мнению, учет гендерных психологических и когнитивных особенностей развития подростков значительно повысит эффективность учебно-воспитательной работы в процессе формирования планетарно-космической личности. Исследователи [7;10] выделяют следующие особенности когнитивных и психологических качеств девушек подросткового возраста:

1. Преобладание двумерного мышления, информация, попавшая в левое полушарие, обрабатывается последовательно, линейно и медленно.

2. Восприятие дискретное, аудиальное, интеллект вербальный, теоретический, память произвольная.

3. Наличие конкуренции, но на уровне межличностных отношений: в спорте и соревнованиях.

4. В ходе проработки учебного материала предпочитают количество. Склонны к деятельности «озвученной вербально».



Предпочитают или алгоритмы, или исследование тем по различным аспектам личности. Значительно меньше философствуют и абстрагируют. Удовлетворяются вербальными формами деятельности.

5. Более рациональные и прагматичные, выбирают возможное и действительное; интерес к компьютерным технологиям обусловлен тем, что это средство обработки информации.

6. Их внимание привлекает сам человек, его внутренний мир, проблемы человеческих взаимоотношений.

7. Более впечатлительные, чувственные, их реакция на события выражена в более глубоких волнениях.

8. Стрессовые ситуации переносят значительно лучше.

9. Более уязвимые, чувствительные как к критике, так и к похвале.

10. У девочек в общении со сверстниками доминируют диады и триады, которые являются «закрытыми» для посторонних. Особенность дружбы – психологическое наполнение дружеских контактов.

11. Более обязательные, ответственные, терпеливые, способные долго выполнять кропотливую работу.

12. Заинтересованные в собственном внешнем виде, стремятся быть привлекательными внешне.

13. У девушек способ обращать на себя внимание – это кокетство. В общении с ребятами чувствуют себя свободно.

Для юношей характерны следующие свойства:

1. Преобладание наглядного образного трехмерного мышления, связанного с целостным представлением о ситуации.

2. Визуальное восприятие; невербальный, практический интеллект; быстрая обработка информации; произвольная память.

3. Преобладает дух соревнования, справедливой спортивной борьбы.

4. В ходе проработки учебного материала качество предпочитают объему. Склонны к предметно-инструментальной деятельности, самостоятельной исследовательской деятельности и ее проектированию; склонны к абстрагированию и философствованию.

ванию. Немного мечтательные, однако, склонны к практической деятельности.

5. Предпочитают область возможного – отсюда интерес к виртуальным и компьютерным технологиям, к фантастике.

6. Большая эмоциональная сдержанность, поверхностные, конкретизированные отношения с людьми. Зависят от будущей профессиональной деятельности. Более актуализаторы, чем манипуляторы. В пубертатный период – маргинальны, подвержены синдрому смещения ролей.

7. Лучше реагируют на изменение окружающей среды, благодаря активности, практическим действиям.

8. Больше страдают от стрессов, из-за сложностей с направлением энергии в русло полезной деятельности.

9. Менее уязвимы и менее чувствительны к критике.

10. Склонны к широкому кругу общения. Мужские компании более многочисленны, подчинены четкому уставу, имеют определенную иерархию отношений. В дружбе доминирует деловой аспект, сотрудничество.

11. Привлекают внимание противоположного пола логикой суждений, физической ловкостью, сноровкой, практическим мастерством. В общении с противоположным полом могут быть застенчивы и робки. Способны на предельно высокое, хотя и непродолжительное напряжения физических и душевных сил.

12. Меньше интересуются собственной внешностью.

Положительное влияние применения системы раздельного образования на формирование личности школьника в подростковый период представлено рядом исследований в различных странах мира. Приведем некоторые из них.

Анализируя результаты пятилетнего российского экспериментального исследования (2003-2008) [14], были сделаны следующие выводы относительно психологических особенностей учащихся классов с раздельным обучением (сравнение характеристик проводилось в классе девочек, классе мальчиков и смешанном классе):

1. В обоих гомогенных классах уровень самооценки был выше, чем в смешанном классе.

2. Выше также был уровень мотива достижения успеха, то есть, учась в гомогенном классе, ребенок больше верит в свои силы, не опасаясь насмешек, снижается страх негативной оценки со стороны противоположного пола.

3. Отдельно отмечается положительный эффект, который наблюдался в классе мальчиков. Подобное обучение дало им возможность раскрыться и попробовать себя в тех ролях, которые традиционно в школе отданы девочкам. Мальчики показали, что могут быть ответственными, аккуратными и подчиняться дисциплине.

4. Раздельное обучение позволяет учитывать неравномерность развития мальчиков и девочек. Мальчики и девочки вступают в начало подросткового кризиса в разное время. У девочек начало подросткового кризиса в основном пришлось на 6-7 класс, у мальчиков на 7-8 класс, и обучение в гомогенных классах позволило им лучше справиться с этим возрастным кризисом.

5. В течение первых трех лет обучения наблюдалось выраженное снижение тревожности в гомогенных классах. По сравнению со смешанным контрольным классом в гомогенных классах ниже следующие виды тревожности: общая тревожность, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний. До восьмого класса средний показатель тревожности между гомогенными классами и смешанным классом практически выравнился.

6. Обучение в гомогенных классах существенно влияет на уровень агрессии учащихся. Данные диагностических срезов показали, что наиболее выражена разница между результатами уровня агрессии класса девочек и девочек из контрольного класса. Индекс враждебности в классе девочек составляет 10,5 и 14,5 в смешанном классе. Индекс агрессивности 18,5 и 21 соответственно. Разница между результатами мальчиков из гомогенного и смешанного классов была не столь выраженной. Но необходимо отметить такую важную особенность: в классе

мальчиков вербальная агрессия преобладала над физической. То есть наблюдалось снижение физической агрессии, которая традиционно считается выше у мальчиков, чем у девочек. Был сделан вывод о том, что мальчики, находясь в однополой среде, легче «договариваются» при разрешении конфликтов, не возникает необходимости «демонстрации» перед девочками своей физической силы, что в итоге привело к снижению физической агрессии.

7. Красноречивы результаты, полученные при изучении мотивации достижения успеха. Были проанализированы два обобщенных устойчивых мотива личности: мотив стремления к успеху и мотив избегания неудачи. Более ярко вера в свои силы и стремление преуспеть проявлялось у мальчиков из экспериментального класса. В среднем за годы эксперимента в классе мальчиков уровень мотивации достижения успеха был на 17% выше, чем у мальчиков из контрольного класса. Мотив избегания неудачи в классе мальчиков на 10% ниже, чем в контрольном классе. Эти данные позволили сделать вывод о том, что мальчики, которые учатся в экспериментальном классе, больше нацелены на успех и больше верят в свои силы. Мальчики из гомогенного класса считают, что главное «добиться успеха», мальчики из контрольного – «не допустить ошибку». Разница между результатами девочек из гомогенного и смешанного класса оказалась незначительной.

Американское исследование 2008 года «Раннее внедрение гендерно раздельного обучения в публичные школы: видение и характеристики» [24] также выявило ряд положительных характеристик учащихся основной школы с раздельно формой обучения (табл. 2).

Таблица 2.

**Сводный показатель наблюдения за классом: ученическое взаимодействие и учебное поведение в основной школе**

Характеристики учеников	Среднее значение по данным наблюдателей	
	Школы с раздельным обучением	Школы совместного обучения
Проявление чувства общности	2,31	2,04
Позитивное взаимодействие друг с другом	2,63	2,41
Проявление уважения к учителям	3,39	3,00
Инспирирование раскола в классе	1,63	1,82
Проявление позитивных ролевых моделей	1,88	1,57
Проявление лидерских возможностей	2,00	1,85
Занятость в учебной деятельности	3,26	2,93
Выполнение домашних заданий	3,35	2,25

Примечание: шкала измерения: 1=очень мало, 4=много.

Согласно наблюдениям, для учащихся основной школы из образовательных учреждений раздельного обучения по сравнению со сверстниками из школ совместного обучения характерно:

- более позитивное взаимодействие учащихся;
- более выраженное чувство общности;
- позитивное взаимодействие друг с другом;
- уважение к учителям;

- меньшее количество инициирования нарушений в классе;
- высокая занятость в учебной деятельности;
- применение позитивной ролевой модели;
- более высокий уровень выполнения домашних заданий.

Исследование российской ученой А. Троицкой [17] влияния условий раздельного обучения на развитие эмпатии у школьников подросткового и юношеского возраста (приняли участие 332 ученика 8-11 классов 13-17 лет, включая 168 мальчиков и 164 девочки, посещающие школы с раздельными и общими системами обучения) позволило сделать следующие выводы:

1. Условия раздельного обучения приводят к повышению уровня когнитивной эмпатии у девочек и мальчиков подросткового и юношеского возраста, а также к повышению общего уровня эмпатии у мальчиков того же возраста.

2. Опыт построения взаимоотношений в общем классе после длительного обучения по раздельной системе приводит к повышению уровня эмпатии у школьников юношеского возраста.

3. Частое общение с представителями противоположного пола оказывает положительное влияние на уровень развития эмпатии к девочкам у мальчиков подросткового и юношеского возраста в условиях раздельного обучения и на уровень развития эмпатии к мальчикам у девочек того же возраста в условиях совместного обучения. Следовательно, для повышения уровня развития эмпатии в учащихся в школах, осуществляющих раздельное обучение, необходимо организовывать совместную деятельность ребят.

4. Раздельное обучение ведет к развитию более высокого уровня эмпатии к мальчикам у мальчиков и девочек подросткового возраста по сравнению с мальчиками и девушками того же возраста, которые учатся по смешанной системе.

5. В условиях раздельного обучения у мальчиков уровень негативной эмоциональной эмпатии и общий уровень эмпатии снижается от подросткового возраста к юношескому.

Эффективность отдельного образования в формировании личностных характеристик старших школьников также представлена рядом исследований.

Исследование, проведенное в США в 2008 году [24] показало высокий уровень показателей учебного поведения и взаимодействия старшеклассников школ с отдельной формой обучения (таблица 3).

Таблица 3

**Сводный показатель наблюдения за классом: ученическое взаимодействие и учебное поведение в старшей школе**

Характеристики учеников	Школы с отдельным обучением
Проявление чувства общности	3,18
Позитивное взаимодействие друг с другом	3,45
Проявление уважения к учителям	3,36
Инспирирование раскола в классе	1,63
Проявление позитивных ролевых моделей	3,06
Проявление лидерских возможностей	2,65
Занятость в учебной деятельности	3,49
Выполнение домашних заданий	3,92

Примечание: шкала измерения: 1=очень мало, 4=много.

Исследуя развитие интеллектуальной одаренности старшеклассников в условиях отдельного обучения мальчиков, российский ученый М. Болотов [3] пришел к выводу о том, что педагогический процесс, организованный в условиях отдельного обучения, способен решать задачи выявления, обучения и развития

интеллектуальной одаренности старшеклассников. Раздельное обучение имеет определенный педагогический потенциал для решения данной проблемы, а именно: выявление на более ранней стадии обучения интеллектуальных способностей учащихся, создание определенного психологического климата, учет особенностей психофизиологического развития мальчиков и девочек, более широкого использования ориентированных технологий развивающего и индивидуального обучения и др. Ученым были выявлены педагогические условия, внедрение которых повышает эффективность развития интеллектуальной одаренности старшеклассников при раздельном обучении мальчиков. Основными и достаточными из них являются:

1) организация учебного взаимодействия старшеклассников на основе коллективной познавательной деятельности;

2) дифференцированный подход к организации процесса обучения;

3) рациональное сочетание прямого и опосредованного воздействия учителя на учащихся;

4) осуществление объективной диагностики интеллектуальной одаренности учащихся.

Анализ показателей срезов, проведенных в экспериментальных (ЭГ) и сопоставленных с контрольной группой (КГ), позволили сделать вывод о том, что в рамках раздельного обучения мальчиков у старшеклассников произошли позитивные изменения динамики интеллектуальной одаренности, которые отразились в повышении ее уровня (табл. 4).

Различные аспекты позитивного влияния раздельного обучения на учебные достижения, академическую Я-концепцию, локус-контроля, самооценку старшеклассников были выявлены в исследованиях Л. Борнхолта и Дж. Моэллер [19], В. Ли и Г. Маркса [22], Р. Киприани-Склар [21], Ф. Шнайдер и Л. Кутс [26] Л. Вудворта [27], К. Риордана [23], И. Сандерса [25], А. Каспи [20] и др.



Таблица 4.

**Уровень развития интеллектуальной одаренности  
старшекласников**

Группа	Уровень								
	Низкий			Средний			Высокий		
	Нулевой срез, %	Итоговый срез, %	Изменение, %	Нулевой срез, %	Итоговый срез, %	Изменение, %	Нулевой срез, %	Итоговый срез, %	Изменение, %
КГ	80,77	46,15	-34,62	15,38	38,46	23,08	3,85	15,39	11,53
ЭГ-1	48,00	8,00	-40,00	44,00	26,92	17,08	8,00	64,00	52,00
ЭГ-2	61,54	23,1	-38,44	38,46	26,9	11,56	0,00	50,00	50,00
ЭГ-3	58,33	19,23	-39,1	37,50	41,67	4,17	4,17	42,3	38,13

Исследователи [4;10;14] разработали ряд рекомендаций для учителей гомогенных классов основной и старшей школы. В классах мальчиков учебный материал желательно давать в высоком темпе, сочетая с широким спектром разнообразной нестандартно поданной информации. Необходимо разнообразие и постоянное обновление предлагаемых для решения задач, большое количество логических задач и минимальное повторение пройденного материала. Работа на уроке должна строиться в режиме поисковой активности с акцентом на самостоятельность принимаемых решений. Формулировка правил, выявление закономерностей и осмысление теоретического материала должно проходить после практической работы, то есть через опыт. В работе с мальчиками целесообразна дозированная эмоциональность в подаче учебного материала, «включение» позитивного эмоциональной окраски материала после его логического осмысления. Кроме того, рекомендуется использовать групповые формы работы с обязательной сменой лидера. Оценка полученных результатов может быть положительной

или отрицательной, но обязательно конкретной и конструктивной. Стимулом к развитию для мальчиков служит конкретная оценка значимой для них деятельности. Положительная эмоциональная окрашенность подачи нового материала в классах мальчиков должна быть в такой последовательности: от эмоционального восприятия материала до его логического осмысления.

В классах девочек необходимо использовать размеренный темп урока и предъявления нового материала с достаточным количеством повторений для лучшего его усвоения. При этом объем и разнообразие нового материала необходимо дозировать, используя и типовые задачи, облегчающие манипулирование ранее полученными знаниями. Активное использование речевых навыков с объяснением, повторением, запоминанием и формулированием правил с последующим обучением применению их на практике также оказывается высокопроизводительным. Обязательным на уроках в классах девочек должно быть использование большого количества наглядного материала, продуктивным является обучение с опорой на зрительную память. Групповые формы работы также являются эффективными, но акцент должен быть сделан на взаимопомощи. Любая выполненная работа девочек требует эмоциональной оценки с обозначением перспективы.

Итак, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что система гендерно ориентированного отдельного образования имеет значительный потенциал повышения эффективности педагогического процесса в процессе формирования личности учащихся. Это достигается благодаря следующим характеристикам системы дифференцированного по полу обучения и воспитания:

- учет психологических, физиологических, педагогических особенностей мальчиков и девочек;
- создание среды свободной от влияния гендерных стереотипов и предрассудков;
- дифференцированный подход к организации процесса обучения;
- создание определенного психологического климата, гендерно комфортной учебной среды;

- более широкое использование гендерно ориентированных технологий развивающего и индивидуального обучения;
- применение личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию;
- следование в процессе учебно-воспитательной деятельности принципам эгалитаризма, природосообразности, самоактуализации, творческой инициативы, демократичности и гуманизма;
- предоставление ребятам большей личностной свободы, свободы выбора направления профессионального развития, не связанного с полом;

### *Литература:*



1. Базалук О.А. Философия образования в свете новой космологической концепции / Олег Базалук // Учебник. – К.: Кондор, 2010. – 458 с.
2. Бендас Т.В. Гендерные исследования личности/ Т.В. Бендас // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 23-26.
3. Болотов М. А. Развитие интеллектуальной одаренности старшеклассников в условиях раздельного обучения мальчиков: дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ М. А. Болотов // . – Sterlitaмак, 2010. – 186 с.
4. Вашетина О.В. Гендерный подход в образовательных системах Великобритании и США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ О.В. Вашетина// – Казань, 2011 – 21с.
5. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям воспитателям, родителям, школьным психологам / В. Д Еремеева, Т. П. Хризман // . – Спб: Тускарора, 2000. – 184 с.
6. Ерофеева Н. В классе мальчики и девочки... Как их учить?/ Н. В Ерофеева //Народное образование. – 2001.– №2 .– С.169-171.

7. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. /Е.П. Ильин//. – СПб.: Питер, 2003 – 544 с.
8. Каплунович И. Я. О различиях в математическом мышлении мальчиков и девочек / И. Я. Каплунович // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 30-34.
9. Кирьянова О.Н. Изучение гендерных особенностей младших школьников: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.convdocs.org/docs/index-164786.html>
10. Коваль С.М. Гендерно орієнтований підхід до навчання та виховання учнів середніх шкіл США: дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ С.М.Коваль// . – Черкаси, 2012 – 325 с.
11. Кон И. С. Психология ранней юности / Кон И. С. – М., 1998. – 132 с.
12. Малинина Н. А. Методика школьного обучения по системе Базарного В. Ф. как средство развития личности младшего школьника: [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/2512-2012-05-06-11-42-04>
13. Петренко О. Б. Врахування гендерних особливостей молодших школярів у навчально-виховному процесі / О. Б. Петренко // Наукові записки РДГУ. – 2003.– № 26. – С. 87-02.
14. Пурахина О. Раздельное обучение мальчиков и девочек. За и против: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biofile.ru/psy/2240.html>
15. Рыков С. Л. Гендерные исследования в педагогике / С. Л. Рыков // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 17-22.
16. Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С. Половые дихотомии психического развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста /А.Л. Сиротюк, А.С. Сиротюк // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – Тверь, 2012. – Вып. 4 (22). –С.43-51.
17. Троицкая Е. А. Влияние условий раздельного обучения на развитие эмпатии у школьников подросткового и юно-

- шеского возраста: дис... канд. психолог. наук: 19.00.07/ Е. А Троицкая // . – Москва, 2012. – 257 с.
18. Brutsaert, H., and Bracke, P. Gender context in elementary school. *Educational Studies*. – 1994. – 20(1) . – P. 3–10.
  19. Bornholt, L., and Moeller, J. Attributions about achievement and about further study in social context/ Bornholt, L., and Moeller, J. // *Social Psychology of Education*. – 2003. – 6(3). – P. 217–231.
  20. Caspi A. Puberty and the gender organization of schools: How biology and social context shape the adolescent experience. In L. J. Crockett and A. C. Crouter (eds.), *Pathways through adolescence // Individual development in relation to social contexts*. – 1995. – P. 57–74.
  21. Cipriani-Sklar R. A quantitative and qualitative examination of the influence of the normative and perceived school environments of a coeducational public school vs. a single-sex Catholic school on ninth-grade girls' science self-concept and anxiety in the area of science education // *Dissertation Abstracts International*. – 1996. – № 57(10). – 4312 A.
  22. Lee V. E., Marks H. M. Sustained effects of the single-sex secondary school experience on attitudes, behaviors, and values in college / Lee V. E., Marks H. M. // *Journal of Educational Psychology*. – 1990.– № 82(3). – P. 578–592.
  23. Riordan C. Short-term outcomes of mixed- and single-sex schooling. In *Girls and boys in school: Together or separate?/ Riordan C.* – New York : Teachers College Press. – 1990. – P. 82–113.
  24. Riordan C. Early implementation of public single-sex schools: perceptions and characteristics/ Riordan C. // *Jessup: US Department of Education*. – 2008: [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ed.gov/rschstat/eval/other/singlesex/characteristics/characteristic>.
  25. Sanders, E. Black inner-city males and the Milwaukee Public Schools Immersion Program: A progress report / Sandler B. R. – 1992. – 114 p.

26. Schneider, F. W., and Coutts, L. M. The high school environment: A comparison of coeducational and single-sex schools / Schneider, F. W., and Coutts, L. M. // *Journal of Educational Psychology*. – 1982. – 74. – P. 898–906.
27. Woodward L. J. Effects of single-sex and coeducational secondary schooling on children's academic achievement / Woodward L. J., Fergusson D. M., Horwood L. J. // *Australian Journal of Education*. – 1999. – №43. – P. 142–156.

### Глава 13.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ У ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

*К. Аббасова*


Бакинский государственный университет  
г. Баку, Азербайджан

*А. Кязымзаде*

Бакинский государственный университет  
г. Баку, Азербайджан

*Р. Махмудова*

Бакинский государственный университет  
г. Баку, Азербайджан

 Проблема организации обучения на всех ступенях образования является предметом исследования многих специалистов. Главным принципом здесь является формирование необходимых навыков и умений. Оценка и мониторинг образования – важный элемент обучения, который способствует улучшению подготовки специалистов. Одним из направлений мониторинга является выявление межпредметных связей в обучении, в том числе и на уровне магистратуры.

*Ключевые слова: магистерская программа, межпредметные связи, остаточные знания, система оценки знаний, Бакинский государственный университет.*

Проблема оценки «остаточных» знаний в системе образования всегда была достаточно актуальна. Она многоаспектна и связана со всей системой управления образованием и организацией образовательного процесса на местах. Мировая практика достаточно обширна и разнообразна, однако применять ее отдельные

образцы в деле иногда достаточно трудно и не всегда эффективно. Вместе с тем растущая интеграция и взаимозависимость (которая вступила в общеглобализационную фазу) способствует координации деятельности в этой сфере. Примером может служить внедрение во многих странах Европы Болонской системы образования, основные принципы которой как раз и основаны на интеграции и общности образовательной системы.

Предела совершенству, как говорится, нет, это относится и к системе образования. Разные страны по-разному подходят к проблеме совершенствования образовательной подготовки. Обратимся к опыту одной из стран СНГ, сравнительно недавно получившей статус независимого государства – это Азербайджанская Республика. Остановимся на организации системы высшего образования, вернее, ее второй, магистерской ступени. Прежде, чем рассмотреть возможности, используемые в системной организации составления учебных планов и программ, остановимся на других факторах, составляющих важные условия обучения студентов. Это прежде всего – качественный состав педагогических кадров.

Костяк, как известно, составляют штатные преподаватели, в основном «захватившие» еще «советский» период подготовки. Обновление педагогических кадров происходит в основном по причине старения персонала. Здесь проблема еще состоит в том, что в подготовке через докторантуру возникла пауза, из-за перестройки структуры образовательного процесса в соответствии с требованиями Болонской декларации. С 2008 по 2011 годы прием в докторантуру был приостановлен. Сейчас прием возобновлен. Учитывая, что сюда попадают выпускники магистратуры на основе приемных экзаменов на конкурсной основе, есть надежда, что их педагогическая работа будет достаточно эффективной.

Вместе с тем оценка качества их подготовки достаточно проблематична. Дело в том, что содержание учебных планов и учебных программ меняется быстро, и преподаватели испытывают в этом плане большие затруднения. Администрация кафедр и деканаты вузов сталкиваются с сопротивлением тех преподавателей, которые имеют опыт преподавания предыдущих дисциплин:



программы, курсы лекций, практические занятия подготовлены и апробированы. Однако жизнь идет вперед, порой даже поиски специалистов на основе почасовой оплаты превращаются (не стоит забывать о ставках, которые здесь невысоки) в большую проблему. Все это, естественно, отражается на качестве преподавания, приходится обходиться малым.

Ужесточены требования к общей подготовке специалистов: знание информатики и иностранного языка специально проверяются, входят в стандарт-минимум подготовки.

Качество подготовки преподавателей проверяется путем оценки проводимых занятий, к примеру, проводятся открытые лекции. Эта работа проводится научно-методическим советом факультета вместе с кафедрой. Помимо этого, совет и кафедра контролируют качество учебных программ, соответствие им проводимых занятий, составляемых вопросов на экзамен и тематики рефератов. Кроме того, в последние годы применяется практика совместно (с преподавателем, ведущим курс) проверки письменных экзаменационных работ, где предоставляется возможность оценить конечный продукт – ответы студентов, и тем самым определить реальную работу преподавателя за семестр.

Следует отметить также роль самоподготовки, которая непрерывно расширяется благодаря развитию ИКТ и умножению доступной информации. К сожалению, кроме известных ступеней бакалавриата, магистратуры, докторантуры, в курсы переподготовки преподавателей (каждые пять лет они обязаны их посещать) лишь стажировка в соседнем вузе, на соответствующей кафедре. Есть курсы повышения квалификации при институте учителей в г. Баку, где в основном читаются обзорные лекции общего профиля.

Таким образом, стандарт-минимум профессиональной подготовки преподавателя ограничивается обычно степенью докторантуры по программе доктора философии. В последнее время участились случаи выезда на стажировку или дополнительное обучение преподавателей, а также магистрантов. Обычно это осуществляется за счет государственного субсидирования, что ограничено по двум причинам: дороговизна обучения и незнание иностранного языка (обычно английского).

Тем не менее, непрерывное профессиональное образование организуется, как правило, по индивидуальным планам, в зависимости от профессиональной позиции, которую занимает преподаватель. Тут самая большая проблема – учебная перегруженность, и потому каждый новый спецкурс встречается с определенным «сопротивлением». Повышается ответственность, поскольку изменяются критерии внешнего оценивания результатов подготовки: если несколько лет назад на экзамене преподаватель принимал устно экзамен вместе с ассистентом, в основном выполнявшим на экзамене технические функции, то теперь преподаватель «правит» в аудитории лишь в течение семестра, затем студенты переходят в «руки» администрации вуза и факультета. Помимо того, что все показатели учебного процесса фиксируются в электронном виде, сам процесс сдачи экзамена построен так, что контроль осуществляется координаторами, назначаемыми руководством из числа преподавателей с непрофильных кафедр, соседних факультетов, лабораторий и проч. За ходом экзамена следят старшие координаторы, проректора, распределенные по факультетам.

Оценивание ответов проводится после кодирования экзаменационных листов, т.е. анонимно. Преподаватель не знает, чью работу он проверяет. После оценивания производится раскодировка, листы возвращают на факультет. Все это рассчитано на получение объективной работы преподавателя и студента, и является при этом одной из форм проверки остаточных знаний.

Подобная форма работы имеет ряд преимуществ. В частности, идет непрерывный процесс оценивания, где совершенствуется технология. Кроме того, здесь проявляется новая идеология и философия образования. Воспринимается она иногда неадекватно. Преподаватели порой считают, что ущемляются их права как педагога, ограничиваются возможности их самовыражения, и т.д. на самом же деле в течение целого семестра им дается эта возможность: читаемый курс лекций, семинары, самостоятельная работа студентов, подготовка текстов лекций, программ. Программа, как известно, стала более обширной, в виде силлабуса, где даются самые подробные сведения о преподавателе, вузе,

пространственно-временных параметрах работы, не говоря уже о содержании проводимых занятий, литературе и т.д.

В целом идеология образования нацелена на повышение автономии учащегося, студента, поскольку способы получения информации становятся все более изощренными и многообразными. Отсюда – рост творческих возможностей, и в то же время – ответственности. В таком случае необходимо совершенствовать технику мониторинга и самооценки, а для этого использовать также возможности взаимодействия между программами и курсами, точки соприкосновения, т.е. межпредметные связи. Отметим также, что как на бакалаврской, так и магистерской ступенях обучения программы подвижны по нескольким причинам:

1. Появляются новые специальности;
2. Совершенствуются учебные планы;
3. Утверждаются новые учебные стандарты, что требует изменения учебных планов;
4. Программы требуют ежедневной доработки из-за роста объема научной и прикладной информации.

Таким образом, внутри программы уже идет постоянная доработка, осуществляется контроль. Межпредметные связи также требуют особого контроля. Главное здесь, чтобы преподаватель всегда помнил о тех предметах, которые уже проходил студент, и на остаточные знания о которых он должен опираться в своей последующей работе. Точно также преподаватели первого курса опираются на знания, полученные студентами на предыдущих ступенях обучения. Как все происходит на самом деле, ответить однозначно трудно: обычно преподавателей больше волнуют проблемы собственного учебного курса. Редко какой преподаватель, заходя в аудиторию, думает о том, кто побывал здесь до него, что слушали студенты, как они усвоили тот материал, и т.д. можно сказать, что в подавляющем большинстве случаев межпредметные связи складываются стихийно. Формально, сопоставив учебные программы, сравнить их можно, поскольку учебными стандартами эти связи обусловлены. На практике же дела обстоят не так гладко.

Обратимся также к проблеме технологии оценивания усвоения студентом учебного материала, поскольку именно совер-

шенствование дает возможность вывить «слабые» точки в межпредметном взаимодействии. Прежде всего, отметим возросшие возможности в оценивании того, что раньше было невозможно сделать. В частности, можно сослаться на применение компьютерных программ при тестовой методике оценивания знаний. Последние годы в Бакинском госуниверситете студенты, обучающиеся на заочном отделении, экзамены сдают путем выполнения тестовых заданий на компьютере. Кроме того, используются возможности ксеркса при необходимости двойной проверки одной и той же работы (обычно такая практика внедряется на госэкзамене). Кроме того, текущая успеваемость на протяжении семестра оперативно (ежедневно) в электронную информационную программу для контроля, чтобы исключить случаи дополнительного заполнения столбцов в учебном журнале (задним числом).

Кроме того, оценивание помогает регулировать деятельность учащихся и студентов на протяжении семестра: каждому из них вменено в обязанность как минимум один раз в месяц отвечать на семинарском занятии и участвовать в коллоквиуме. В противном случае общая оценка в конце семестра автоматически понижается. Студентов эта система оценивания никак не стимулировала: они, как всегда, идут по пути «наименьшего сопротивления», отвечают ровно один раз в месяц, и потом ждут коллоквиума. Чтобы их «расшевелить» и заставить работать, педагогам приходится применять самые разнообразные методики, основанные на принципах интерактивного обучения, однако рассчитывать на активность особо не приходится. Как показывает практика, активно и ответственно подходят к обучению примерно 20% учащихся и студентов. Остальные это делают лишь из осознания необходимости отчитаться.

Ответственный подход к оцениванию важен не только для реального вуза, или преподавателя и студента, но и для всей системы образования в целом. Повышается ответственность, облегчается возможность контроля на всех уровнях, поскольку методики становятся стандартизированными. Все это положительно влияет на развитие системы образования в целом, и конкретного вуза или школы – в частности.

Высокий уровень требовательности и ответственности как в отношении к преподавателям, так и студентам отражается на престижности вуза и профессии. В Азербайджане, по сравнению с рядом стран региона, имеется достаточное количество частных вузов. Учитывая их «молодость», можно предположить, что это отражается и на их престижности (студенты обычно предпочитают учиться в государственных вузах, за исключением 2-3 частных, где обучение поставлено по образцам западной системы образования). Общественное мнение формируется как раз на основе того качественного оценивания, которое организовано в определенном вузе. Централизация системы оценивания порой негативно воспринимается педагогической средой как излишняя, вместе с тем это помогает пресекать многие факты злоупотреблений со стороны некоторых сотрудников, а также легкомысленное отношение к занятиям студентов. Бакинский государственный университет в этом отношении выгодно отличается от некоторых других вузов.

Вместе с тем есть ряд нерешенных проблем. Не все преподаватели достаточно четко знают требования к оцениванию результатов обучения преподаваемых ими дисциплин. Именно поэтому первый шаг к этому состоит в составлении расширенной программы по учебному курсу.

Основными качествами, которыми должны обладать преподаватели в условиях повышенного внимания к качественному оцениванию образовательных процессов, это:

- знание системы оценки результатов обучения не только в собственном вузе и стране, но и в передовых странах мира;

- умение в совершенстве пользоваться методикой преподавания в самых различных формах (лекция, семинар, написание рефератов по самостоятельной работе, подготовка доклада, практическая работа по специальности на производственной практике и т.д.), оценивание всех форм учебной деятельности;

- участвовать в обсуждении открытых уроков на заседании кафедры, научно-методического совета факультета, в обсуждении учебных программ, пособий, учебников, методических указаний, и т.д.;

- применение в обучении средств ИКТ, к примеру, ноутбука на лекции для показа необходимых материалов в электронной форме, других форм наглядного показа учебного процесса;

- постоянно поддерживать контакт со студентами, через нахождение на учебных занятиях необходимых методических форм и приемов, чтобы поощрять стремление к знаниям, поддерживать инициативу и указывать на пробелы, и проч.;

- не упускать из виду уровень активности студентов, постоянно оценивать общий ход обучения, пересматривать методику, искать дополнительные материалы в том разделе учебного курса, который еще недостаточно усвоен студентами.

Можно еще продолжить этот список, однако целью данного изложения является рассмотрение межпредметных связей в программах по магистратуре и их влияние на формирование «остаточных знаний». Поэтому обратимся к конкретным данным по указанному вопросу. Как уже отмечалось выше, смена программ, учебных планов, профессиональных квалификаций происходит быстрее, чем перестраивается профессорско-преподавательский состав. Уже в первые годы независимости в системе образования страны были основательно пересмотрены специальности, по которым готовились кадры в вузах. Их число было значительно сокращено, узкие специализации были укрупнены в блоки более общей специализации. В итоге подготовка кадров стала строиться, исходя из возможностей системы образования, т.е. учебно-научного потенциала образовательных учреждений, а также из потребностей экономического и социального развития.

Кроме того, ежегодно происходит пересмотр специальностей и специализаций, когда убираются одни и добавляются другие специальности. Таким образом, за последние 20 лет образовательная система страны основательно перестроилась, однако кадровый состав за этими изменениями явно не успевает. Естественное старение и необходимость смены поколений также прибавляет проблем. В итоге складывается такая картина: планы грандиозные, желание поспевать за стремительным развитием информатизации и научно-технического развития общества большое, однако оно не совпадает с возможностями. Именно эта

разница и отражается на качестве образования, в том числе, связанном с конечным результатом.

Обратимся к содержанию учебного плана по специализации «Социология управления» магистратуры Бакгосуниверситета. Эту специализацию ведут преподаватели кафедры социологии, приглашенные со стороны (из Института философии, социологии и права НАНА, из других вузов). Узкая специализация (причем напомним, что курсы читаются на русском и национальном языках) требует тщательного отбора кадров, однако их нехватка остается достаточно острой проблемой. В итоге приходится действовать в соответствии с ситуацией. В учебном плане по указанной специализации имеются общие дисциплины, такие, как иностранный язык, психология, философия (или на выбор экономическая теория). Отметим, что эти курсы небольшие, обзорные, однако можно направить их в русло исследования проблем творчества по исследуемой специализации. К сожалению, преподаватели предпочитают идти по накатанному пути и читают обзорные лекции одинакового содержания, без учета специфики того или иного факультета и специализации. Есть еще курс педагогики высшей школы, который проходят потому, что некоторые магистранты до поступления в магистратуру педагогику не проходили, а работать преподавателями, возможно, будут.

Указанные предметы составляют общую основу, на которую накладываются знания по специальным предметам. Известно, что весь курс обучения, вне зависимости от предметного содержания, должен служить также задаче подготовки магистерской диссертации. Поскольку с учебных групп обычно обучается от 1 до 3-4 человек, то учебный процесс дает уникальную возможность индивидуального подхода к подготовке каждого магистранта. Каждый предмет, каждая тема курса должна быть практически направлена на раскрытие научного потенциала магистранта, на формирование представлений о ходе научного исследования, его методики и методологии. Именно такую установку получает преподаватель в начале учебного года. Помимо преподавателей, конкретную работу по подготовке диссертации осуществляет также научный руководитель, который встречается с магистрантом, со-

гласно учебной нагрузке, не менее двух раз в неделю. Известно также, что в соответствии с утвержденным в Министерстве образования стандартами в учебном плане имеется блок дисциплин специализации (в частности, в социологии управления – это: 1. Сущность, структура, проблематика и функции социологии управления; 2. Социология города: управление социальными процессами; 3. Социологические аспекты организационной культуры; 4. Правовые основы системы управления; 5. Социальное управление в регионах; 6. Модели теорий организаций; 7. ИКТ в социальном управлении).

Кроме того, магистрантам читаются спецкурсы на выбор: 1. Нравственно-психологический фактор в системе управления; 2. Социологический анализ корпоративной социальной политики; 3. Мотивация сотрудников современных организаций; 4. Социологические исследования в экспертной практике; 5. Социология массовых коммуникаций; 6. Политика в государственном управлении; 7. Социология экономических организаций; 8. Механизмы регулирования конфликтов; 9. Социальная политика и планирование в развивающихся странах; 10. Методика преподавания социологии; 11. Механизмы регулирования конфликтов. Помимо этого, в первом семестре читаются дисциплины специальности общего характера, как бы предваряющие весь курс, это: 1. Современные проблемы социологической науки; 2. Проблемы истории и методологии социологической науки; 3. Современные теории управления.

Как видно из приведенного перечня дисциплин, возможности основательной и всесторонней подготовки здесь достаточно большие. Однако практика показывает, что используется этот потенциал не в полную силу. Основная причина – низкий образовательно-педагогический и научный потенциал преподавателей. О некоторых причинах сложившегося положения выше уже говорилось. Чтобы изменить ситуацию, можно обратиться к существующей практике передовых систем образования. Анализ имеющейся научной литературы показывает, что выход из создавшегося положения – это совершенствование системы оценки качества обучения. Только увидев и оценив реальную ситуацию,



поняв, к каким последствиям это может привести, можно будет сделать соответствующие выводы. Как можно улучшить качество оценивания? Прежде всего, налицо должны быть все учебные материалы (к началу учебного года): это программа-силлабус, тексты лекций, вопросы на экзамен, темы рефератов, программа учебно-производственной практики, и т.д. Преподаватели и администрация факультета должны научиться оценивать абсолютные и относительные результаты своей работы. Абсолютный результат – это оценка по номинальной шкале, относительный – по порядковой. Можно выбрать и другие виды ранжирования. Одно ясно, что необходимо сочетание двух подходов, чтобы реально определить качество обучения на всех его этапах. В университете итоговые проценты по каждой учебной группе и каждому студенту так и определяются: по относительным и абсолютным шкалам. Речь идет об отметках, получаемых на экзаменах, градация которых позволяет варьировать показатели результатов.

Согласно принципам Болонской Декларации, разработаны различные методики уровневых результатов, однако методики оценки промежуточных результатов находятся пока еще на начальной стадии. В качестве примера можно обратиться к практике проведения коллоквиумов раз в месяц, всего три раза за семестр. Отметим, что работа здесь пока ведется формально, т.е. реально этот этап оценивания задействован, однако в полную силу пока еще данная методика не работает. Зачастую преподаватели ориентируются на ответы на семинарах, хотя здесь должна быть серьезная проверка знаний и всего пройденного материала за определенный период. Студент должен защищать свои позиции, выступив с докладом или же выполнив тесты на произвольно выбранную (преподавателем) тему, и т.д. В итоге выставляется средняя оценка, которая в конце семестра прибавляется к ответам на семинарах и вычисляется по особой методике для допуска к экзамену.

Удобно было бы иметь стандартизованные тесты, но их применять можно очень редко и лишь для оценки знаний на основе единой шкалы, к примеру, в рамках государственного тестирования. Совершенствование форм тестирования особенно необхо-

димо в условиях развивающегося маркетинга образовательных услуг. Есть конкуренция среди поставщиков услуг, т.е. вузов, есть рынок интеллектуальных услуг, являющийся составной частью рынка рабочей силы, где проявляется конкуренция среди специалистов-выпускников вузов. Ограничиваться тестами на всем протяжении обучения опасно: в мышлении появляются определенные ограничения, стереотипы. В частности, это касается творческого воображения, и т.д. тесты можно использовать на коллоквиумах. Это удобно, когда за короткий срок вся группа может быть аттестована. Как уже было указано выше, тестовая проверка также удобна при аккредитации вуза, при плановой проверке уровня выпускников, и т.д. во всех остальных случаях лучше применять устные и письменные опросы, причем не просто рассчитанные на знание учебного материала, а дающие возможность определить умения и навыки, полученные студентами в процессе обучения.

Методически целесообразно формировать подобные знания как на семинарских занятиях, так и в ходе лекций. Для этого тему занятий необходимо связывать с миром научных открытий, с повседневными событиями, имеющими непосредственное или опосредованное отношение к предмету обсуждения. Все это, естественно, связывается и с предметами, как общего, так и специализированного предназначения, уже пройденными студентами. Именно таким путем можно периодически «освежать» память студентов, создавать необходимые образы и ассоциации, укрепляющие память.

Есть еще некоторые стороны учебного процесса, оказывающие косвенное влияние на подготовленность студента, его формирование как личности и специалиста. Это состав педагогического коллектива, некоторые проблемы которого мы уже затронули, методическое обеспечение (методическая работа), материально-техническое обеспечение.

Остановимся на методическом обеспечении более подробно. Требование наличия программы не должно ограничиваться лишь ее оформлением в виде брошюры или любой другой печатной версии. Практика показывает, что в данном вопросе наблюдается

большой разницей. Помимо того, что они все еще составлены не в виде силлабуса, а по старой форме, где приведен календарный план, развернутая тематика с литературой к темам, вопросы к семинарским занятиям и тематика реферативных работ, тематика лекций и их содержание зависит от используемых источников, т.е. литературы. Языковой барьер не позволяет некоторым преподавателям воспользоваться более обширными источниками, как теоретическими, так и практическими. В итоге схема тем упрощается, порой ограничиваются старым учебным материалом, по большей части расходящегося с направлением научных разработок, как правило, студенты с национальным языком обучения отличаются своим уровнем подготовки по сравнению с другими секторами не в свою пользу.

Отсюда – необходимость координации в подготовке программ во всех секторах. Положительный опыт в подобной работе накоплен по специализации магистратуры «Социальная работа», поскольку к данной работе подключились международные фонды поддержки, в том числе Фонд Сороса. Были подготовлены программы, переведены учебники, преподавательский состав также прошел через систему тренингов и переподготовки. Кроме того, был реализован международный проект, в рамках которого специально обученные преподаватели на протяжении трех лет вели по социальной работе на магистерской ступени обучения. Тем самым была заложена база для передачи опыта другим преподавателям.

Это то, что касается программ. Есть еще проблема материально-технического снабжения. К примеру, обеспеченность аудиториями. Несмотря на строительство новых корпусов, нехватка помещений все время ощущается, особенно в группах магистрантов. Группы от 1 до 3-4 человек обычно вместе с преподавателем размещаются на кафедре, что не совсем удобно и отражается на качестве обучения. Библиотечный фонд большой, однако современной литературы, причем на национальном языке, не хватает. Все это отражается на учебно-воспитательном процессе. Что же касается технических средств обучения, то обычно преподаватели для демонстрации необходимых учебных материалов используют ноутбуки.

Важным средством обеспечения стабильности и преемственности в обучении является изучение передового опыта преподавателей, в том числе и через разработку научно-методической литературы (пособий, учебников, научно-методических разработок и т.д.). К сожалению, большая часть преподавателей в качестве темы научной работы обычно берут проблему, не связанную с читаемым ими курсом лекций. В итоге между учебными курсами и научными разработками обычно возникает разрыв, хотя по своему духу и характеру учебно-преподавательская работа должна хоть в какой-то степени соответствовать читаемым курсам. Обычно преподаватели обращаются к необходимости подготовки учебного материала лишь при переизбрании на новый срок, когда реально ставится вопрос наличия учебников или учебных пособий.

Одним из важнейших вопросов, необходимых для решения, является также обеспечение контроля над учебным процессом, причем как внутреннего, так и внешнего. К формам внутреннего контроля относятся следующие его виды:

- Контроль надлежащего уровня материально-технической базы;

- Степень обеспеченности научно-методической литературой;

- Контроль над методическими приемами и формами, разработок всех учебных форм работы (лекции, семинары, индивидуальная работа, курсовая работа, учебная и производственная практика, дипломная работа, магистерская диссертация);

- Контроль по обмену опытом и квалификационным ростом преподавателей;

- Контроль над научными разработками и реализацией сферой научных интересов преподавателей.

К формам внешнего контроля относятся следующие:

- Проверка знаний и степени подготовленности студентов со стороны деканата;

- Проведение процедуры переизбрания преподавателя на занимаемую должность;

- Процедура аккредитации вуза, когда проводится фронтальная проверка всех структурных подразделений, в том числе кафедр, по организации учебного процесса.

Кроме того, наиболее общим видом контроля является подготовка и реализация общей философии образования в виде совокупности законодательных актов, организации управления системой образования, структурных реформ и повседневного общего контроля. Имеет значение при этом материальная база, т.е. уровень экономического развития страны, развитие науки и научных отраслей, уровень жизни населения, характеристика рынка рабочей силы, и т.д.

Как видно из вышеизложенного, вопрос подготовки специалистов на качественном уровне предполагает взаимодействие всех элементов системы образования и социального управления страной в целом. Это – сложный процесс, поскольку требует непрерывного обновления и совершенствования. Большое значение имеет общий статус образования в стране, его престижность. Востребованность в высококвалифицированных кадрах должна быть очевидной, чтобы на рынке интеллектуальной рабочей силы появилась бы здоровая конкуренция, которая бы, в свою очередь, положительно отразилась бы на деятельности учебно-образовательных учреждений.



### *Литература:*


1. Инструкция о проведении внутришкольного оценивания. Министерство образования Азербайджанской Республики // <http://www.edu.gov.az>
2. Концепция оценки системы общего образования Азербайджанской Республики // <http://www.edu.gov.az>
3. Чмыхова Е.В., Терехин А.Т. О методологических проблемах использования результатов тестирования знаний студентов, как показателя качества образования // [ecology.genebee.msu.ru](http://ecology.genebee.msu.ru)
4. Пудовкина Н.Г., Коростелев А.А. Аналитическая деятельность руководителей образовательных учреждений: теория и практика. Монография. Тольятти: ТГУ, 2011. – 228 с.

## Глава 14.

# ЮРИДИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ: ИДЕИ ГУМАНИЗАЦИИ И ДЕМОКРАТИЗАЦИИ

*Е.В. Фатхутдинова*

Киевский университет туризма, экономики и права  
г. Киев, Украина

 *В статье рассматриваются идеи гуманизации и демократизации юридического образования в высших учебных заведениях Украины. Автор сравнивает советскую систему образования с европейской, анализирует положительные моменты и недостатки в современной системе образования. Цель этой работы – систематизация идей гуманизации и демократизации юридического образования в высших учебных заведениях Украины с предложениями практического применения в педагогической деятельности*

*Ключевые слова: юридическое образование, гуманизация, фундаментализация, деятельностьная направленность, идея демократизации, высшие учебные заведения Украины.*

Рассмотрим особенности развития юридического образования в высших учебных заведениях Украины за последние годы, в частности воплощение идей гуманизации и демократизации.

### **Идея гуманизации.**

С нашей точки зрения идея гуманизации юридического образования в высших учебных заведениях Украины, несмотря на масштабные исследования в этой области, ещё далека от полного понимания и воплощения. С одной стороны, еще оставшиеся со времен советской системы образования стереотипы взглядов на юридическое образование, с другой стороны, европейские подходы к юридическому образованию, создают сложный и трудно выбираемый контекст для использования в преподавательской деятельности.

Как отмечают известные российские специалисты в области философии образования Э.Гусинский и Ю.Турчанинова, рассматривая процесс образования как развитие личности в культуре общества, мы ясно различаем две его составляющие [3, 99]. С одной стороны, человек активен, он движется по пути познания, разрабатывает и совершенствует индивидуальную систему моделей мира. С другой стороны, личность растет в культурной среде и становится ее неотъемлемой частью, принимает нормы, обычаи и привычки, осваивает модели поведения, принадлежащие данному обществу. Становление и развитие индивидуальной культуры в культурном пространстве общества и является объектом исследования философии образования. «В процессе диалога с социальной средой личность приобретает опыт действия, созерцания, вооб-ражения и размышления, который и созидает ее образование» [3, 99].

Именно по этой причине, анализируя опыт российских и европейских специалистов в области гуманизации юридического образования в высших учебных заведениях, мы предлагаем следующие принципы развития, на наш взгляд наиболее приемлемые для ВУ-Зов Украины, специализирующихся в области высшего юридического образования. На наш взгляд, предлагаемые принципы, следуют из образа жизни украинского общества. В качестве основы мы используем принципы гуманизации образования, предложенные известным российским педагогом А.Новиковым [7].

Придерживаясь точки зрения А. Новикова, мы предлагаем для высшего юридического образования Украины следующие принципы:

- 1) Гуманитаризация юридического образования.
- 2) Фундаментализация юридического образования.
- 3) Деятельностная направленность юридического образования.

В основе приведенной классификации принципов гуманизации юридического образования в Украине заложены убеждения личности, включающие ее внутреннюю систему взглядов (я-мировоззрение, в терминологии О.Базалука [2]) и непрерывное стремление к реализации заложенных внутренних творческих

потенциалов. Приведенная классификация объединяет: эмоциональные (гуманитаризация), интеллектуальные (фундаментализация) и волевые (деятельностная направленность) свойства личности, а также национальный менталитет как интегративную характеристику убеждений личности (национальный характер образования).

Рассмотрим условия реализации вышеприведенных принципов гуманизации юридического образования в высших учебных заведениях Украины.

### **1. Условия развития принципа гуманитаризации юридического образования:**

*а) Улучшение эстетического обучения и воспитания студентов-юристов.* К сожалению, в последнее время эстетика, как философская дисциплина исключена из обязательных курсов для студентов юридических факультетов ВУЗов Украины. Эстетика наряду с некоторыми другими философскими дисциплинами предлагается студентам на выбор, как не основной предмет. Безусловно, подобная практика оказывает негативное влияние на формирование я-мировоззрения студента – его личную, внутреннюю систему взглядов, которая в этот период формируется в нейронных ансамблях его психики, и через призму которой, в последствие, студент станет воспринимать всю поступающую из внешнего мира информацию. Студент лишается возможности качественной систематизации внутренних воззрений на отношение к природе и искусству, на происхождение и роль природы и искусства в художественном творчестве и наслаждении. Так и не разъясненным для студента остается учение о сущности и формах прекрасного в художественном творчестве, в природе и в жизни, классические положения об искусстве как особом виде общественной идеологии и т.п.. В результате такого вольного обращения с эстетическим обучением, внутренняя система взглядов выпускника-юриста существенно искажается, что, в конце концов, приводит к негативным последствиям в его профессиональной деятельности.

*б) Улучшение этического обучения и воспитания студентов-юристов.* К сожалению и в этом направлении воздействия системы



образования Украины на формирующуюся внутреннюю систему взглядов студента, допускаются пробелы и упущения. Студенты недооценивают значение этики как философского исследования морали и нравственности. Студентам не до конца разъясняется разница между научным и философским исследованием, между научной и философской методологией. Зачастую преподаватели данной дисциплины вместо масштабных исследований совести, сострадания, дружбы, смысла жизни, самопожертвования и других важных способностей человека, обеспечивающих совместное проживание людей (что, в принципе и исследует этика), делают акцент на истории философии, на изучении устаревших этических систем предшественников. По этой причине для многих студентов-юристов этика превращается в труднодоступный и малопонимаемый предмет, растрачивающий свой потенциал практически впустую. А ведь этика наряду с эстетикой призваны заложить основы коммуникаций студента-юриста с окружающим внешним миром.

На самом деле, этическое обучение и воспитание призвано усовершенствовать мировосприятие студента-юриста, расширить и обогатить его представление о важнейших способностях человека. Масштаб и глубина понимания этических норм, в дальнейшем позволит юристу более объективно и независимо оценивать поступки других людей, внесёт ясность в понимание человеческого поведения.

*в) Улучшение экономического обучения и воспитания студентов-юристов.* В развивающихся условиях рыночной экономики, на наш взгляд, очень важно предоставить студентам-юристам необходимые навыки в организации и ведении юридического бизнеса. Студенту нужна практика, причём практика не только юриста-служащего, но и юриста-бизнесмена, опирающегося на личные качества и осуществляющего частную юридическую практику. Выбор дальнейшей специализации юриста не должен оказаться случайным, а исходить из внутренних возможностей и личных качеств выпускников юридических факультетов. Чем уверенней выпускник-юрист в своей деятельности, самостоятельней, чем больше у него навыков и умений в орга-

низации и предоставлении юридических услуг, тем более эффективна его деятельность, качественней результаты и выше уровень предоставляемых услуг. Экономическое обучение формирует у студента-юриста внутреннюю уверенность в своих силах и независимость суждений. Данные качества впоследствии лягут в основу объективности и непредвзятости в предоставляемых юридических аспектах коммуникации.

з) *Улучшение экологического обучения и воспитания студентов-юристов.* Экологическое обучение призвано сформировать во внутренней системе взглядов студента понимание тесной связи между природой, как материнским состоянием материи и человеком. При этом, мы должны понимать, что современное определение человека состоит из двух самодостаточных понятий: из психики и организма. Человека делает человеком не эволюция организма, а развитие психики. Поэтому экологическое обучение, в первую очередь, должно раскрывать особенности воздействия природы на психику, так как именно в её структуре формируется внутренняя система взглядов – я-мировоззрение, через призму которой человек воспринимает информацию о состоянии внешней материальной среды. С современной точки зрения не правильно делать акцент в экологическом обучении на связи природы и организма человека. Эта связь действительно присутствует, и никто её не оспаривает. Но актуальность этой связи, с одной стороны, возрастает по мере *осознания* студентом экологической проблематики, по мере понимания им важности и первоочёрдности проблем в экологии, а с другой стороны, она уступает значимости воздействия внешней среды на развёртывание онтогенеза психики.

д) *Улучшение правового обучения и воспитания студентов-юристов.* Хочется ещё раз подчеркнуть необходимость профессионального роста студента-юриста от курса к курсу. Правовое обучение – это не только изучение специальности, будущей профессии студента-юриста, это образ жизни и особым образом формируемое мировосприятие. Для студента-юриста правовое обучение – это целостное восприятие устоев государственности, понимание сложных взаимоотношений в судебной системе, ис-

полнительной власти, в структуре и функциональных проявлениях социума и т.п.

## **2. Условия реализации принципа фундаментализации юридического образования:**

*а) Сохранение ядра общего среднего и средне-специального юридического образования.* С нашей точки зрения, азы юридического образования должны закладываться со школьной скамьи как элемент самодисциплины и преемственности нравственных и моральных норм от поколения к поколению. Одной из проблем украинского общества, является формирующееся с подросткового возраста неуважение к законам и к тем правилам, по которым существует общество. Подобное положение исправимо, если в среднем образовании в качестве отдельного предмета или факультативного занятия ввести правовое просвещение старшекурсников. Чем раньше учащимся будет привито уважение к законам, понимание строгости и обоснованности наказания за преступления, тем фундаментальнее (прочнее) станет правовая база – реже станут возникать сомнения в выборочном действии правосудия и иммунитете от наказания.

*б) Усиление общеобразовательных компонентов в профессиональных образовательных программах.* На наш взгляд, юридическое образование должно сопровождаться изучением сопутствующих научных дисциплин. В этом плане примечательно исследование О. Базалука «Философия образования в свете новой космологической концепции», в котором автор делает акцент на формировании стратегического (глобального) мышления [1]. В качестве примера О.Базалук приводит особенность развития «советской» системы образования, которая в отличие от «европейской» системы образования, делала акцент на изучении многих дисциплин: как естественнонаучных, так и гуманитарных. Например, инженеры, помимо профильных дисциплин, изучали большой цикл гуманитарных дисциплин, а в свою очередь гуманитарии получали знания высшей математики, физики и т.п. Студентами и многими преподавателями это воспринималось как деструктив, анахронизм, доставшийся от первых классических университетов.

Но как показали исследования онтогенеза психики, такое многодисциплинарное высшее образование формировало в основе внутренней системы взглядов студентов более устойчивое и многогранное основание, которое в их практической деятельности способствовало всестороннему и междисциплинарному анализу поступающей информации. Человек становился действительно *образованным*, приобщенным к миру знаний. В этой связи юридическая специальность не должна стать исключением, так как цикл гуманитарных и прикладных дисциплин, расширит границы анализа и мыслительной деятельности студента-юриста сделает его высокообразованным, эрудированным и духовно совершенным.

*в) Модульное построение содержания юридического образования (интегративный вариант как один из возможных).* Модульное построение содержания образования, в том числе и юридического образования в Украине, не совсем соответствует европейским аналогам. Для европейских ВУЗов модульное образование способствует, прежде всего, развитию самостоятельности в активности студентов. Для европейских ВУЗов, одним из основных критериев оценки успешности студента, как раз и является самостоятельная подготовка студента к занятиям и по программе курса в целом. Студента не преподаватель понуждает учиться, а сама постановка учебного процесса. Студент стоит перед выбором: или он самостоятельно учит предмет, при необходимости прибегая к помощи преподавателя – и тогда он получает высшее образование, или он предмет не учит и, соответственно, у него нет шансов получить высшее образование. Модульное построение образования позволяет студенту сдавать предложенный преподавателем курс постепенно и последовательно, по мере освоения знания и достижения определенного понимания в обозначенном пространстве исследования. Модули – это шаги студента по ходу овладения им необходимым знанием. Модули удобней и эффективней экзаменов, используемых в «советской» системе образовании. Экзамен проводится в конце учебного семестра, и, как правило, студент готовится в преддверии экзамена, после его сдачи быстро забывая заученное и рассказанное.

В отличие от экзамена, модуль требует не заучивания, а именно понимания. За семестр могут быть несколько модулей, во время которых преподаватель оценивает самостоятельную и последовательную подготовку студента, и имея возможность возвращаться и проверять уже усвоенные знания.

з) *Усиление научного потенциала школы.* В последнее время от высших учебных заведений Украины стали требовать больше научных исследований, создания научных школ. Причина, лежащая в основе этих требований, находится в наглядной эффективной научной деятельности европейских и американских университетов. Если в советские времена университеты занимались обучением, а академии и подчиненные им научно-исследовательские институты занимались наукой, тем самым разобщая научную и преподавательскую деятельность, то сейчас науку и преподавание пытаются совместить. С нашей точки зрения, это правильное решение, так как научная деятельность, как возможность самореализации студента, должна начинаться и апробироваться с первых лет университетского образования. Уже со студенческой скамьи студент должен учиться научной деятельности: исследовать проблематику, аргументировать умозаключения, анализировать предшествующую литературу и т.п.

Наука в академичном понимании – это целая школа, которую проходят не один год. Чем раньше эту школу пройти, тем раньше возможно реализовать внутренние потенциалы в качественном и общественно значимом исследовании.

д) *Методологическая подготовка обучающихся юристов.* Методологическая подготовка – это не просто обучение, это и практика. Методология, по большому счету – это обучение через практику и практика через обучение. Знать и своевременно использовать методы в юридической деятельности – это постоянное обращение к основам, которые в значительной степени снижают степень ошибки. Именно по этой причине, методологическая подготовка составным аспектом обеспечивает фундаментализацию юридического образования в Украине

**3. Условия реализации принципа деятельностной направленности юридического образования:**

*а) Соединение формирования теоретических знаний студентов с их практическими потребностями, ценностными ориентациями.* Огромное внимание в юридическом образовании следует уделять практике. Особенно, чтобы практика не являлась формальной галочкой в учебном процессе, а в полной мере обеспечивала вовлечение студента-юриста с первого курса в особый характер предоставления юридических услуг.

Практика должна систематизировать теоретические знания студентов, учить применять в повседневной деятельности, полученные от преподавателей знания. В европейском образовании практике уделяется важное место. Через практические занятия не только сами студенты приходят к пониманию своей будущей специальности, но и преподаватели составляют более действенный портрет будущего выпускника.

*б) Совершенствование системы знаний, определяющих деятельность направленность личности.* Не все знания получаемые в университете способствуют деятельностной направленности студента. Когда мы рассматриваем определяющую деятельностную направленность будущего выпускника-юриста, мы прежде всего имеем ввиду те предметы (их комплекс), которые с одной стороны делают выпускника-юриста профессионалом в своей области, а с другой стороны, заинтересованным в профессиональном росте и находящем удовлетворение в своей работе.

В этом плане интересны исследования российского мыслителя И.Иноземцева, который указывает на то, что в будущем постиндустриальном обществе, будет иметь место только творческая активность личности, которая проявляется в свободной и полноценной реализации внутренних потенциалов психики в повседневной деятельности [4]. Как считает В.Иноземцев, нынешнее положение, когда большая часть населения вынуждена работать, а не творить (т.е. реализовывать себя не исходя из внутренних возможностей и желания, а по принуждению, во имя зарабатывания определенных материальных благ) в ближайшее время изменится – люди больше станут уделять внимание деятельности, которая соответствует их внутренней, духовной сущности.

в) *Формирование умений на уровне тактики и стратегии интегративной деятельности.* На этом условии акцентирует внимание в своём исследовании О.Базалук [1]. Он подчёркивает особенность формирования тактического и стратегического мышления у студентов высших учебных заведений. Как считает О.Базалук, большая часть современных проблем в масштабах цивилизации Земли, происходит из-за недолжного отношения к развитию у студентов стратегического мышления. В большинстве своем, как показывает анализ О.Базалука, выпускники, выходят в самостоятельную жизнь с пониманием тактических задач: найти хорошооплачиваемую работу, создать благополучную семью, оставить после себя наследников и т.п. Но вопрос, а что дальше, а зачем нужно совершать подобные действия, и, самое главное, в какой деятельности студент-выпускник планирует реализовать себя в годы оставшейся жизни – эти вопросы остаются без внимания. В большинстве своём, выпускники ВУЗов Украины мыслят стереотипно и собираются преследовать довольно типичные цели. Очень мало среди выпускников встречаются «инакомыслящие», которые во главу своей деятельности выносят стратегическую цель – ориентир, достижению которого они планируют посвятить оставшуюся жизнь. А ведь, по большому счету, строить тактические планы нужно исходя из знания ориентира – стратегической цели.

Таким образом, подводя итог вышеизложенного, мы можем заключить, что идея гуманизации юридического образования в Украине при качественной систематизации и более глубоком понимании осуществима в практике. Воплощение идеи гуманизации в педагогическом воздействии на студента-юриста, приводит к совершенству его мировоззренческой позиции, укреплению духовной составляющей его внутреннего мира и повышению профессиональных качеств.

### **Идея демократического развития общества.**

В формирующихся в украинском обществе демократических принципах важной составляющей выступают принципы развития демократизации юридического образования. Правовая

составляющая – это стержень, основание любого демократичного общества. Без должного уважения к закону, равенства перед законом, невозможно построить демократическое общество. По этой причине, выбранная народом Украины идея демократического развития общества, должна найти своё отражение и в системе образования, через которую, в принципе, осуществляется преемственность между поколениями и передача основных идей, ценностей и принципов развития.

В рассмотрении идей демократизации юридического образования мы так же будем опираться на исследования известного российского педагога А.Новикова [7]. Согласно А.Новикову мы можем выделить семь основных принципов развития демократизации юридического образования в Украине [7, 264]:

1. Самоорганизация учебной деятельности учащихся и студентов.

2. Сотрудничество педагогов и обучаемых.

3. Открытость образовательных учреждений.

4. Многообразие образовательных систем.

5. Регионализация юридического образования.

6. Равные возможности.

7. Общественно-государственное управление.

Из вышеперечисленных принципов развития демократизации юридического образования в Украине рассмотрим первые два принципа подробнее.

### **1. Условия реализации принципа самоорганизации.**

А. Новиков выделяет два основных условия, которые мы рассмотрим применительно к украинской образовательной системе:

*а) Переход из позиции «педагог ведет учащегося, студента за собой» в позицию «обучаемый идет вперед».* Предлагаемое А.Новиковым условие является базовым условием европейско-американской системы образования. Если следовать за О.Базалуком [1] и условно разделить системы образования на: «советскую» (сформированную в бывшем СССР) и европейско-американскую, то в «советской» системе образования, многие аспекты которой по-прежнему преобладают в образовании Украины, считалось, что педагог – это наставник, который своим при-



мером, опытом и знанием, должен *наставлять* обучаемых, «вести их за собой». В идеале это условие правильно, потому что высокоразвитая личность педагога за счёт своего авторитета, в состоянии поднять планку внутреннего совершенства студентов на высокий уровень и стимулировать учеников к достижению этого уровня. В книге «Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования» мы находим подтверждения, что и американская модель образования придерживается этого условия и использует его в практике [6].

Но если в европейско-американской модели образования тезис «педагог – это наставник» понимается как свободное и взаиморазвивающее общение педагога и студента, то в системе образования Украины, это условие приобрело авторитарные черты, когда вместо *понуждения* учащихся к совершенству, личного примера, педагоги перешли к открытому *принуждению* и *заставлению*. Разница между понятиями «понуждение» и «принуждение» полно раскрыта в работах известного российского философа И. Ильина [5].

На самом деле, условие «вести за собой» следует воспринимать не буквально, а скорее как словосочетание «делай как я», потому что если мы говорим о студентах высшего учебного заведения, то мы ведем речь о уже устоявшихся на уровне нейрофизиологии психиках, т.е. о вполне самостоятельных в плане выбора и действий студентах-личностях. Этот вопрос на основе последних достижений нейронаук полно освещается в исследовании О.Базалука [1]. И с этой точки зрения педагог высшего учебного заведения не может кого-либо в прямом смысле этого слова «вести» за собой – это в принципе не правильный подход. В этот период времени, как показывает практика, любое принуждение, насилие в плане «вести», приводит к обратному результату, потому что студенты этого периода времени активно и направленно пытаются осуществлять самостоятельную деятельность, проявлять свои внутренние особенности. Поэтому в идеале «вести за собой» - это скорее предлагать студентам своё видение того или иного вопроса и благодаря весомости аргументации убеждать их совершать деятельность в указанном направлении. Это ближе к

«делай как я», но при этом авторитет и аргументация действия должны быть настолько весомыми, чтобы студент самостоятельно сделал выбор и уверовал в его правильности и перспективности.

Только в случае *самостоятельного* выбора студентом предложенного преподавателем решения, условие А.Новикова «обучающийся идет вперед» становится выполнимым. Высшее учебное заведение – это, прежде всего, школа самостоятельных поступков и самостоятельно принятых решений. Задача преподавателей в высших учебных заведениях – предлагать варианты решений и весомостью аргументаций убеждать принимать те решения, которые правильны. По этой причине для высших учебных заведений Украины важна эрудиция преподавательского состава, свободное владение результатами новейших достижений по специальности и широта кругозора.

К сожалению, в предоставлении юридического образования в Украине преобладают авторитарные подходы. Преподаватели «ведут» студентов от курса к курсу, навязывая им тот или иной объём знаний, и принуждая их заучивать материал. Такой подход на порядок, безусловно, проще и доступнее преподавателю, который в современной ВУЗовской иерархии наделён определёнными полномочиями. Но каков результат этого «вождения» и принуждения? Ответ на этот вопрос просматривается в мировых рейтингах учебных заведений Украины – ни один из них не попал даже в 500 лучших высших учебных заведений мира. А если сравнить уровень правовой подготовки выпускников юридических специальностей в Украине, то окажется, что он на порядок уступает уровню европейских и американских ВУЗов.

Для исправления положения в высшем образовании Украины, мы поддерживаем позицию А. Новикова, которая заключается в переходе от *позиции «педагог ведет учащегося, студента за собой»* в *позицию «обучаемый идет вперед»* [7]. С нашей точки зрения, в системе образования независимо от уровня аккредитации учебного заведения, приоритетным должен являться тезис: *«обучаемый идет вперед»*. Этот тезис предполагает формирование важнейшей составляющей личности – *самостоятельности*.

Когда мы актуализируем условие «*обучаемый идет вперед*», мы, тем самым, внедряем в систему образования принцип доминирования *само-образования, само-обучения, само-подготовки* и т.п.. Приставка «само» - это возможность проявления внутренних творческих потенциалов психики (в терминологии О.Базалука [1]), которые заложены и развиваются в подрастающих поколениях с момента рождения. Это не формирование в основе мировоззрения (внутренней системы взглядов) ребёнка, подростка, молодого человека чужого, *навязанного* мировосприятия, а кропотливое, направленное и непрерывное развитие индивидуальных проявлений, *внутренней свободы*, заложенной в момент зачатия и развёртывания наследственных программ.

Тезис А.Новикова «*обучаемый идет вперед*» выполним в практике при соблюдении ещё одного важного условия - устранения иерархии в университетах Украины. В книге Дж.Салми «Создание университетов мирового класса» обращается внимание на важность формирования внутренней свободы студента [8]. Масштаб творческой активности выпускников университетов, согласно Дж.Салми, зависит кроме прочего и от того, насколько внутренняя система взглядов готовящихся специалистов свободна от ограничений, стереотипов и предрассудков. Организационная структура университетов должна быть свободна от условностей. Университетская иерархия должна существовать, но основываться не на принципе «начальник-подчиненный», а на признании и глубоком уважении авторитета преподавателя. Преподаватель может стать наставником только в том случае, если его успехи, творческие достижения, авторитетны для студента и студент *самостоятельно* признаёт значимость преподавателя для себя. В этом случае связь между преподавателем и студентом проходит не на уровне *принуждения* «начальник-подчиненный», а на уровне *понууждения, стимулирования, самоактуализации*, когда успехи преподавателя стимулируют студента прислушиваться к наставлениям и стремиться достигнуть большего.

Из истории развития университетов, мы можем привести примеры, когда авторитет профессоров Московского государственного университета в царской России накануне революции,

способствовал развитию самосознания и самоуважения у студентов, во многом определил их жизненный путь.

Только при таких условиях, возможно формирование мировосприятия студента избавленного от деструктивности – нехарактерных, чужих, насильственно вкрапленных аспектов.

*б) Сокращение аудиторной нагрузки учащихся и студентов.*  
В «советской» системе образования, многие аспекты которого по-прежнему преобладают в образовании Украины, делалась ставка на развитии коммуникативных свойств личности. И в принципе, это соответствует нормам европейско-американской системы образования, если бы не одно «но». Это «но» заключается в разнице понимания коллектива. «Коллектив» в понимании советской системы образования – это социальная группа с установленной иерархией, организованный для выполнения определённых задач. «Коллектив» в понимании европейско-американской системы образования – это микросоциальная группа, организованная для выполнения поставленных задач.

Как мы видим между двумя определениями, на первый взгляд, нет противоречий. Но, на самом деле, проблема «коллектива» в советской системе образования заключается в словосочетании «установленная иерархия». Если для коллектива в европейско-американском понимании больше важна цель достижения, выполнение которой и сплачивает специалистов с разным уровнем внутренней свободы, делает его монолитным и перспективным, то в советской системе образования важную роль играет иерархия коллектива, борьба за которую часто отвлекает от цели и нивелирует значение цели. Если для европейского общества важно достижение результата, причём независимо от иерархии коллектива (как правило, после достижения результата коллектив расформируется, и для выполнения другой цели набираются другие исполнители), то для коллектива в «советском» понимании важна занимаемая роль в иерархии коллектива. Иерархия европейского коллектива очень условна и ни в коем случае не влечёт за собой возможности принуждать. В европейском коллективе ставка делается на свободную реализацию внутренних творческих потенциалов и ответственность за

принятые решения и совершенные действия. Европейский коллектив – это совокупность «я» и индивидуальная ответственность даже за коллективную деятельность.

«Советский» коллектив – это властные полномочия, когда внутренняя иерархия открывает возможность командовать, принуждать и заставлять. Поэтому, в зависимости от того кто занимает ведущие уровни иерархии, какие они преследуют цели, – зависит качество и достижение цели, изначально заложенной в основу организацию коллектива. Коллектив в «советском» понимании устойчив во времени – ему выгодно растянуть поставленную задачу, лишь бы как можно дольше продлить установленную и признанную всеми внутреннюю иерархию.

Такое понимание коллектива было заложено и в «советскую» систему образования. Аудиторная нагрузка студентов – это тот же коллектив, который призван не для самостоятельного решения поставленных задач, а для имитации этого решения. Если в европейско-американской системе образования акцент делается на самостоятельной подготовки студентов и на индивидуальных отчётах студентов перед преподавателем о проделанной работе, то в «советской» системе образования аудиторная нагрузка подразумевает подготовку группы, причем не индивидуальную, а коллективную. Аудиторные нагрузки – это попытка одним преподавателем (причём уровень подготовки к занятиям самого преподавателя очень сильно варьируется: от слабой к профессиональной) научить одну или несколько групп студентов одновременно.

Как показывает практика, подобный опыт малоэффективен. Именно по этому А.Новиков, В.Андрющенко, В.Кремень, О.Базалук и многие другие специалисты в области философии образования, ратуют за сокращение аудиторной нагрузки учащихся и студентов в пользу самостоятельной подготовки, индивидуальной работы преподавателя со студентами. В этом случае каждый из студентов отвечает за свою подготовку, а преподаватель имеет возможность более детально и досконально разобратся в уровне подготовки студента и предложить свои рекомендации для её повышения.

**2. Условие реализации принципа сотрудничества: изменение позиции педагога из позиции «над обучаемым» к позиции «вместе с обучаемым».**

К сожалению, в системе высшего юридического образования Украины, преподаватели, даже недавно закончившие высшие учебные заведения, строят свои отношения со студентами, как «начальник с подчиненными». И подобная иерархия поддерживается всей структурой университета. Чем выше ученое звание преподавателя, тем большим начальником он становится для студентов (или таковым себя преподносит).

Но на самом деле эта университетская иерархия является анахронизмом, доставшаяся современным ВУЗам от бесплатного высшего образования Советского Союза. Частично этот вопрос мы уже рассматривали по ходу статьи. Но хотелось бы остановиться на следующем. Анахронизмом для университетов является не только иерархия отношений между студентами и преподавателями, но и само отношение к преподавателю. По большому счёту, преподаватель, как и студент на уровне психики, т.е. формирования мировосприятия, так же неустойчив – он постоянно развивается. Преподаватель, который после получения ученой степени отошел от исследований или перестал заниматься саморазвитием, быстро теряет свой профессиональный уровень и не может быть пригодным для преподавательской деятельности, хотя бы по той причине, что он не способен завоевать авторитет у пришедших за знаниями студентов. Преподаватель с низким уровнем подготовки изначально настроен не на развитие свободных отношений между собой и студентом, а на установление отношений «начальник-подчиненный», потому что только в этом случае он может претендовать на внимание в аудитории.

Свобода в общении между преподавателями и студентами, соблюдение позиции «вместе с обучаемым», предполагает перманентное развитие и самого преподавателя. Нет ничего зазорного учиться у студента или совместно со студентами. В европейских и американских ВУЗах это обычное явление, потому что изначально предполагается, что студент это уже личность, которая

добилась определённой значимости в социуме, и поэтому может быть авторитетна даже для преподавателя. В классических университетах преподаватель может быть авторитетен в одной из сфер знаний, а студент авторитетен в другом вопросе. Мало того, в основе создания научных школ лежит позиция, которая предполагает, что совместная работа преподавателя со студентами в одном из направлений исследований поднимает профессиональный уровень как студента, так и преподавателя, что значительно укрепляет авторитет свободных отношений между преподавателями и студентами.

Таким образом, заключаем:

1. Развитие демократизации юридического образования в Украине возможно при должном развитии принципа самоорганизации учебной деятельности студентов, а также принципа сотрудничества педагогов и обучаемых;

2. Демократизация юридического образования в Украине должна основываться на формировании и поддержании внутренней свободы студентов, свободной реализации внутренних творческих потенциалов в профессиональной деятельности.

3. Для демократизации юридического образования в Украине важна позиция преподавателя и университета. А именно, отход от отношений «начальник-подчиненный» к отношениям «делай как я».

В целом, мы можем сказать, что идеи гуманизации и демократизации юридического образования в высших учебных заведениях Украины все больше находят себе место и выходят на уровень развитых Европейских государств.



### **Литература:**

1. Базалук О.А. Философия образования в свете новой космологической концепции. Учебник / Олег Базалук. – К.: Кондор, 2010. – 458 с.

2. Базалук О.А. Сумасшедшая: первооснова жизни и смерти. / Олег Базалук. – К.: Кондор, 2011. – 346 с.

3. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. / Э.Гусинский, Ю.Турчанинова – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.

4. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: Учеб. пособие для студентов вузов. / Владислав Леонидович Иноземцев - М.: Логос, 2000. - 304 с.

5. Ильин И. А. Путь к очевидности. / Иван Александрович Ильин - М.: «Республика», 1993. - 430 с.

6. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования. / Под ред. проф. В.Б.Супяна. – М.: Магистр, 2009. – 399 с.

7. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. / Александр Михайлович Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

8. Салми Джамиль Создание университетов мирового класса. / Джамиль Салми. / Пер. с нем. – М.: Изд-во «Весь Мир», 2003. – 132 с.



## **ЧАСТЬ IV**

# **ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ КЛАССИКОВ**



*«От того, как относится человек в годы детства к героическому подвигу своих отцов и дедов, зависит его нравственный облик, отношение к общественным интересам, к труду на благо Родины. Я добивался того, чтобы сердце ребенка учащенно забило при мысли, что на этом вот холмике, где мы сегодня трудимся, пролил свою кровь герой. Чувства утверждают убеждения: труд на родной земле на благо Родины – это великое счастье, за которое люди шли на смертный бой. В сокровенных уголках детского сердца пробуждается голос совести: ты идешь под ясным солнцем, смотришь на голубое небо только потому, что под тополями и березами, под дубами и яблонями лежат те, кто сохранил для тебя свет и жизнь»<sup>72</sup>.*

*В.А. Сухомлинский*

*«Однако задача каждого ученого, человека, который решил посвятить свою жизнь служению знаниям, заключается в том, чтобы выбрать конкретное направление или совокупность нескольких направлений и максимально полно освоить информацию определенную предыдущими поколениями. Профессионализм ученого – это не столько его мысли, сколько масштаб и глубина того фундамента, на котором он возводит свою идею. Ошибочно тешить себя мыслями, что Вы первый открыли какое-то явление или процесс. В любом случае, Вас что-то натолкнуло на это открытие, какие-то исследования Вам предшествовали. И вот Ваш долг, как профессионала, написать о предшественниках, воздать им по заслугам, потому что в этом заключается преемственность между поколениями, в этом состоит научная этика и академизм ученого»<sup>73</sup>.*

*О.А.Базалук*

---

<sup>72</sup> Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1985. – С. 220.


<sup>73</sup> Базалук О.А. Философия образования в свете новой космологической концепции. Учебник / Олег Базалук. – К.: Кондор, 2010. – С. 76-77.

## Глава 15.

# ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО В ПОЛИТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ Г. МАРКУЗЕ И Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

*А.В. Лесевицкий*

Пермский финансово-экономическом колледж  
г. Пермь, Россия

 В статье рассматриваются философские параллели творчества Г. Маркузе и Ф. М. Достоевского. Значительно раньше основных представителей Франкфуртской школы русский писатель выразил в своих произведениях идеологию «великого отказа», а также методологию освобождения человека будущих эпох от всевозможных диктатных форм Системы.

*Ключевые слова: великий отказ, репрессивная система, манипуляция сознанием, свобода.*

Именно рабство гражданского общества по своей видимости есть величайшая свобода, потому что оно кажется завершенной формой независимости индивидуума, который принимает необузданное, не связанное больше ни общими узами, ни человеком, движение своих отчужденных жизненных элементов, как, например, собственности, промышленности, религии и т.д., за свою собственную свободу, между тем как оно, наоборот, представляет собой его завершенное рабство и полную противоположность человечности.

К.Маркс

История человечества есть грандиозный процесс освобождения личности от всех оков и цепей. В качестве идеальной феноменологической сущности человека будущего может являться его максимальная свобода, потенциальная возможность развития всех созидательных сил. Сегодня мы должны констатировать, что личность будущего уже наделена грандиозной потенциальной

го освобождения, данный неолиберальный процесс многомерен: он разворачивается в политическом макрокосме, в мире современного неклассического искусства и межличностных отношений, в макрокосме производительных сил и образования.

Является ли человек позднесовременного общества воплощением всего либерального, либо подлинно свободная личность может возникнуть лишь в будущем, несмотря на полную дискредитацию тоталитаризма в разных его диктатных формах? Нужно ли освобождать свободного? Является ли современный человек «сублимированным рабом»?

В истории философии образ человека будущего как личность, шагнувшую из царства необходимости в светлое царство свободы, рассматривали многие крупные мыслители. Сосредоточим наше внимание на идеях Ф. Достоевского и Г. Маркузе, всесторонне исследующих скрытую феноменологию освобождения. Если русский писатель только предостерегал человечество о возникновении сублимированных форм рабства, то Г.Маркузе подробно описал данные формы несвободы. Таким образом, только человек будущего в политической философии немецкого и русского мыслителей может быть свободен, в настоящем, несмотря на всевозможные метафизические «революции освобождения», которые затронули разные сегменты социокультурного пространства, он является «сублимированным рабом».

Общеизвестно, что Г. Маркузе был ассистентом одного из основоположников немецкого экзистенциализма – М. Хайдеггера, который пережил период интенсивного чтения Достоевского в 1910-1920 годах. В философских работах Г. Маркузе нет ссылок на произведения русского писателя, но улавливаются поразительные параллели в оценке репрессивного действия Системы на личность, в которой она необратимо теряет свое «Я». Можно утверждать, что книга «Записки из подполья» и глава последнего романа Достоевского («Великий Инквизитор») являлись метафизическим источником для появления ключевой философской работы Г.Маркузе «Одномерный человек».

Попытаемся рассмотреть книгу немецкого автора в контексте философского диалога с Ф. Достоевским.

Значительно раньше Г.Маркузе русский писатель сформулировал идеологию «великого отказа» в произведении «Записки из подполья». В своей книге немецкий философ упрекает сторонников марксизма в том, что рабочий класс утратил свою революционность, он интегрирован в Систему и не может считаться даже потенциальным носителем «революционного сознания». Из «могильщика старого общества» пролетариат превращается в базовую опору репрессивной Системы, которая ассимилировала его, подавила его антагонистичность. На Западе это произошло за счет ограбления других стран, которые были включены в периферию мировой капиталистической системы, за последние 100 лет уровень благосостояния рабочих в «золотом миллиарде» значительно возрос, им уже есть что терять помимо «своих цепей». Произошло размывание самой структуры пролетариата, сфера услуг вытесняет сферу реального сектора экономики, что привело к частичному «исчезновению» рабочих как класса: «В середине 90-х годов доля отраслей сферы услуг в структуре произведенного ВВП составляла в США 73,7%, во Франции – 66,8%, Италии – 64,3%, Англии – 62,6%» [11]. Но, главное, произошло то, что по объективным обстоятельствам не было учтено К. Марксом: вследствие бурного развития НТП у «властителей мира» появилась возможность тотального контроля сознания масс, возможность для формирования контрреволюционного сознания, подавления любых деструктивных идей, разрушающих Систему. Например, в качестве идеи-вируса может выступать концепция «всеобщих ценностей» или идея «общего мотивационного коридора». Практически любой «одномерный человек» стремится к максимальному удовлетворению своих потребительских запросов, «идея максимальной сытости» в равной степени поразила «одномерный социум». В своей книге Г. Маркузе пишет: «Если рабочий и его босс наслаждаются одной и той же телепрограммой и посещают одни и те же курорты, если макияж секретарши не менее эффектен, чем у дочери ее начальника, если негр водит «кадиллак» и все они читают одни и те же газеты, то это **уподобление** указывает не на исчезновение классов, а на степень усвоения основным населением тех потребностей и способов их удовлетворения, которые служат **сохранению Истеблишмента**»[9. С.297].

В этом смысле К.Маркс не предлагает ничего нового, в его учении нет надэкономической метафизики, отстаивается лишь равное перераспределение собственности, немецкий мыслитель желает сделать из рабочего уменьшенную копию «буржуа». Социализм не уничтожает мещанства, а всех делает мещанами. У пролетариата изъяли альтернативу, сделав его базовой опорой той Системы, которую он якобы должен сокрушить. Дух филистерства в равной степени постигнут и привилегированными классами, и рабочими. Исходя из логики наших рассуждений, буржуазность можно позиционировать не как экономико-социологическое явление, а как явление духовное. В этом смысле Ф.Достоевский и Г.Маркузе констатировали факт поклонения массового человека «ротшильдской идее», идеалу мамонизма. Пролетариат может быть также буржуазен, как и любой другой класс. Затруднительным кажется сам отказ от этого мамонистического общественно-идеала, которого стремятся достичь все индивиды «одномерного общества», вне зависимости от своего социального положения в нем.

Кто, по мнению Г.Маркузе, может противостоять разрушительному действию «вируса потребления»? Пролетариат, приняв это искушение «устроителей мира», похоже, потерпел историческое поражение, он лишается права быть гегемоном революции. Ответ Г.Маркузе парадоксален: Систему способен сокрушить не пролетариат, а молодые интеллектуалы и деклассированные слои общества, этнические меньшинства, которые менее всего интегрированы в современный социум, а потому их сознание менее, чем сознание других социальных слоев общества, заражено «одномерностью», подвержено действию манипуляции. Они наносят утонченному диктату Системы удар снаружи, так как сами не интегрированы в нее. В этом смысле они антистереотипны, превосходят серую конформистскую массу своим пассионарным накалом, для них «одномерный социум» антиаксиологичен, лишен «ореола святости», а следовательно, подвержен различным изменениям и пластичен.

Поэтому на современном этапе революционную альтернативистику можно искать не только у К.Маркса, который блестяще

описал системные кризисы капитализма, но и у Ф.Достоевского. Обоснуем наш тезис. Еще в 1864 году в своей книге «Записки из подполья» он сформулировал идею «великого отказа», которую ровно через 100 лет лишь детализировал в своей работе «Одномерный человек» Г.Маркузе.

В произведении Ф.Достоевского перед нами предстает именно деклассированный интеллеktуал, презираемый социумом, выкинутый за рамки Системы: «Очевидно, меня считали чем-то вроде самой обыкновенной мухи. Так не третировали меня даже в школе, хотя все меня там ненавидели. Я, конечно, понимал, что они должны были презирать меня теперь за неуспех моей служебной карьеры и за то, что я уж очень опустился, ходил в дурном платье и проч. – что в их глазах составляло вывеску моей неспособности и мелкого значения»[5.Т.4.421]. Подпольный человек Ф.Достоевского в отличие от социализированных членов общества ставит вопрос о целесообразности самого «социума потребления», он не хочет принимать правила игры, которые предлагает ему Система. Ф.Достоевский в своем творчестве сформировал абсолютно специфического для буржуазного социума индивида, который не стремится занять высокое социальное положение либо нажить миллионы. Даже когда в романах мыслителя появляются личности с подобными характеристиками, они всячески дискредитируются самим писателем. Ф.Достоевский – это не апологет «общества потребления», творчество мыслителя пронизано антибуржуазным духом свободы, русский писатель выступает против рабства человека у мира вещей. С.Цвейг, исследуя романы Ф.Достоевского, писал: «У Диккенса целью всех стремлений будет милостивый коттедж на лоне природы с веселой толпой детей, у Бальзака – замок с титулом пэра и миллионами. И если мы оглянемся вокруг, на улицах и лавках, в низких комнатах и светлых залах – чего хотят там люди? Быть счастливыми, довольными, богатыми, могущественными. Кто из героев Достоевского стремится к этому? Никто. Ни один. Они нигде не хотят остановиться – даже в счастье. Они всегда стремятся дальше. **Они ничего не требуют от этого мира**»[14.Т.7.С.121].

Ф. Достоевский понимал, что не каждая личность способна противостоять обществу, большинство индивидов предпочитает занимать конформистскую позицию, особо не задумываясь над теми стереотипами и эталонами, которые навязывают им извне. Стереотипы потребления, гонка за привилегированным положением – это все, что может предложить человеку цивилизация. Личность не должна иметь времени для анализа собственного трагического положения в рамках репрессивной Системы, для этого существует обширный сегмент всевозможных развлечений, целая индустрия массовой культуры, пошлые юмористические передачи, телесериалы как своеобразный «наркоз отвлечения».

Главный герой «Записок из подполья» недоумевает по поводу того, что люди не способны задуматься над альтернативной картиной социума, изменением собственного «одномерного» сознания, их не пугает ужасный лик современной репрессивной цивилизации. Людей, не имеющих «комплекса Наполеона», не думающих об уровне банковского счета, не желающих делать карьеру, почитают за сумасшедших. «Ведь ваши выгоды – это благоденствие, богатство, свобода, покой, ну и так далее и так далее: так что человек, который бы, например, **явно и зазнамо пошел против всего реестра**, – рассуждает подпольный человек, – был бы, по-вашему, ну да и, конечно, по-моему, обскурант или совсем сумасшедший, так ли?»[5. Т. 4. С. 466]. Пойти «против всего реестра» – это означает предельно революционизировать свое сознание, отказ быть «фортепьянной клавишей» в игре «властителей мира».

Как и у Ф. Достоевского, у Г. Маркузе социальной революции должны предшествовать «революция сознания человека», его «великий отказ» участвовать в игре буржуазного «общества потребления», отказ признавать своими те потребности, которое индустриальное общество навязывает всем. Отказ от одномерного сознания, которое формируется средствами массовой дезинформации, от тех норм господствующей морали, которые интегрируют людей в это общество; индивидуальный бунт каждого, кто разгадал коварный, прикрываемый «демократическими правилами игры» механизм тотального господства. Человек



волен выбирать: либо отказаться от всеобщих «правил игры», либо стать рабом. Иначе говоря, используя социальный архетип психики человека, тоталитарный диктат предлагает ему альтернативу быть внушаемым, конформным, не претендовать на самостоятельность мышления, т.е. перевоплотиться в «счастливого младенца». За это «безличности» разрешают удовлетворить некоторые потребительские запросы, своеобразный базис (низшая ступень) пирамиды А. Маслоу. Всем тем, кто сопротивляется детерминирующему влиянию диктата, он предлагает две альтернативы: разрушение личности (моральная дискредитация), либо уход из социума, своеобразная маргинализация контрдиктатной личности.

Социум как бы говорит человеку: будь таким же, как и все мы, не выделяйся, не претендуй на самостоятельность, не пытайся выйти за пределы радиуса Системы. Человеку предлагают своеобразные «шаблоны поведения», удачно утилизирующие деструктивные порывы личности, которые могут быть опасны для цивилизации. Ф.Достоевский в своем творчестве предвосхитил появление нового человека – homo-чрево, в сознании которого всевозможное потребление материальных благ является перво-степенным. В основе этой модели – апелляция не к нравственно-духовному (морально ответственное и трезво-рациональное «я»), а наоборот: к «эстетическо-чувственному» и даже более того «брутально-телесному» началу человека; это начало нельзя назвать личным, индивидуальным: оно скорее безлично, анонимно – это фрейдовское «оно», влекущееся к максимуму наслаждений в единицу времени. Ибо только оно, это телесно-чувственное, вождеющее страстное начало может быть истинной субстанцией самодовлеющего влечения к удовольствиям (удовольствиям – любой ценой, во что бы то ни стало), поскольку все привходящие соображения – будь то нравственного или практически-рационального характера – могли лишь воспрепятствовать наслаждению. Если первая, буржуазно-протестантская модель отдает все свои предпочтения активно-волевым и морально-разумным качествам человеческой личности, то вторая, гедонистически-потребительская модель берет человека на том,

где он уже не является личностью, отвечающей за себя и поступающей, как говорится, в здравом уме и трезвой памяти: в рамках этой модели он столь же безличен сколь и безответственен: здесь он одержим страстями (делающими его неменяемым точно так же, как согласно средневековому воззрению, утрачивал свое «я» человек, одержимый дьяволом, что, впрочем, не освобождало его от ответственности). Таким и хотел бы видеть человека «евнух промышленности», поскольку тогда он и в самом деле был в полной его власти»[3].

В контексте наших рассуждений, актуально звучит фраза Великого Инквизитора из романа «Братья Карамазовы»: «Никакая наука не даст нам хлеба, пока они будут оставаться свободными, но кончится тем, что они принесут свою свободу к ногам нашим и скажут нам: «Лучше поработите нас, но накормите нас». Поймут наконец сами, что свобода и хлеб земной вдоволь для всякого вместе немислимы»[4.Т.9.С.404]. Свобода ничемна, если существует возможность безграничного потребления материальных благ. Общество потребления изымает всякую идеальную мотивацию из сферы общественного сознания. Современный человек думает лишь о материальном, которое можно ощутить, приобщить к себе, овеществить, сфера духа находится вне его сознания. Сам исторический прогресс был возможен благодаря идеальной мотивации, смене идеологий. Но сейчас мы можем констатировать «смерть идеологий», нужно было уничтожить все мобилизующее, необходимо было воплотить некоторые идеи постмодернистов о всеобщем покое, именно для этого было создано общество потребления, в котором будет много сытых и довольных людей, но этот социум будет состоять из поработанных индивидов. Эти люди никогда не согласятся поменять общество потребления на альтернативный социум, сознание личности позднесовременной эпохи поработано вещественной сферой: «Аппарат производства и производимые им товары и услуги продают или навязывают социальную систему как целое. Транспортные средства и средства массовой информации, предметы домашнего обихода, пища и одежда, неисчерпаемый выбор развлечений и информационная индустрия несут с собой предписываемые отношения и

привычки, устойчивые интеллектуальные и эмоциональные реакции, которые привязывают потребителей посредством доставляемого им большего или меньшего удовольствия к производителям и через этих последних – к целому. Продукты обладают внушающей и манипулирующей силой; они распространяют ложное сознание, снабженное иммунитетом против собственной ложности. <...> Как следствие, возникает модель одномерного мышления и поведения, в которой идеи, побуждения и цели, трансцендирующие по своему содержанию утвердившейся универсум дискурса и поступка, либо отторгаются, либо приводятся в соответствие с терминами этого универсума»[8.С. 275]. Именно об этой опасности подлинного порабощения личности предупреждал нас Ф.Достоевский в своем романе.

Таким образом, идеологема «великого отказа», вероятно, впервые прозвучала не у Г. Маркузе и других представителей Франкфуртской школы, а у русского писателя.

После выхода в свет книги Г.Маркузе об одномерном обществе, она стала крайне популярной, причем не только у профессиональных политологов и обществоведов, но и в леворадикальной студенческой среде как в США, так и в Европе. Марио Савио, Руди Дучке, Ульрика Майнхоф заявляли, что являются последователями Г.Маркузе. В книге «Одномерный человек» философ советует молодым радикалам, не опираться на массовые процессы, которые воспроизводит само это общество в качестве своих собственных антагонизмов и противоречивых тенденций, а на социоэтнические процессы, происходящие на периферии общества или даже за его пределами, невзирая на то, что они не имеют массового характера. Иначе говоря, смена Системы по Г.Маркузе понимается здесь с самого начала как результат давления «некоторой внешней силы» на конформистскую массу, которая не желает никаких перемен, но которую необходимо осчастливить, спровоцировав на бунт, хотя бы и вопреки их воле. Отсюда – элитарные программные и политические установки на революцию, проводимую для народа, но против него, поскольку он де не понимает своего же блага в силу своей неодолимой одномерности [3]. Несмотря на критику К. Маркса, Г. Маркузе вполне согласен

с тезисом первого, что задача по освобождению личности от пут Системы во многом зависит от активности самих поработанных социумом индивидов. К.Маркс настаивал на том, что не критика, а именно революция является движущей силой истории, а также религии, философии и всякой иной теории. Критически недостаточно одного осознания личностью своего сублимированного рабского положения в «одномерном социуме», это лишь первый шаг к свободе, необходима практическая деятельность по демонтажу репрессивного общества: «Ибо очевидно, что никакая идея не может вывести за пределы существующих о спектакле идей. Чтобы действительно разрушить общество спектакля, необходимы люди, которые бы задействовали какую-то практическую силу. Критическая теория спектакля является истинной, лишь объединяясь с практическим движением отрицания в обществе, а отрицание – возобновление борьбы революционного класса»[4.С.108].

Значительно раньше Г.Маркузе Ф.Достоевский в своих произведениях вскрыл сущность «террористического сознания», в данном смысле мы можем указать на Раскольникова и подпольного человека. Главные герои «Преступления и наказания» и «Записок из подполья» отчуждены от репрессивной Системы, презирают всеобщие моральные ценности, социум выбросил их на обочину, герои произведений писателя не социализированы и антистереотипны. Именно об этом феномене асоциального поведения писал и Г.Маркузе, согласно его доктрине молодые интеллектуалы, выброшенные за рамки Системы, не желают быть интегрированы в современный «одномерный социум». Репрессивное действие порождает аналогичное репрессивное противодействие, следствием этого является метафизическое уничтожение всеобщих моральных ценностей и норм, они определяются теперь не социологически, а субъективно-индивидуалистически. В этом смысле и Раскольников, и подпольный парадоксалист Ф.Достоевского являются носителями «маркузианского сознания»: «Они пренебрегают командами рассудка, жаждут абсолютной свободы, которую толкуют как стихийный разгул безумного своеволия, видят в всеобщих нормах механизм насилия над соб-

ственной сущностью, ценят хаос и выступают как его олицетворение» [12. С.235]. Только психологически Г.Маркузе прав: изменение социальной системы невозможно без подрыва ее моральных ценностей и общеобязательных правил поведения индивидов. В широком смысле любое преступное поведение можно назвать отчужденным, поскольку оно свидетельствует о неприятии виновным ценностей и норм, установленных обществом. Оно является и отчуждающим, так как способствует изоляции преступника от среды, причем не только от ее формальных структур, например трудовых коллективов, но и от неформальных малых групп и их ценностей. Если проанализировать индивидуальные биографии преступников, то окажется, что их уголовно наказуемым поступкам обычно предшествовало совершение мелких правонарушений и аморальных действий, свидетельствующих об их отчуждении. Повторное преступное поведение усугубляет, изоляцию, расширяет дистанцию между субъектом и обществом. Но Ф.Достоевский в отличие от Г.Маркузе боялся уничтожения всеобщих моральных норм, в последнем романе писателя звучит очень мудрая фраза: «Если Бога нет, то все дозволено». Русский мыслитель настаивает на том, что всеобщие моральные ценности во многом сформированы православием, в отличие от Г.Маркузе, Ф.Достоевский боялся уничтожения общеобязательных моральных норм: «Причина подполья – уничтожение веры в общие правила «Нет ничего святого» [5. Т.14. С101].

Данная проблема погружает нас в тему «террористического сознания» в романе «Преступление и наказание». Именно Раскольников совершит этот маркузианский индивидуалистический бунт против общественной морали, против основ «одномерного социума», он не желает ждать, пока люди достигнут осознания своего рабского положения в рамках Системы: «Нет, мне жизнь однажды дается, и никогда ее больше не будет: я не хочу дожидаться «всеобщего счастья». Я и сам хочу жить, а то лучше уж и не жить. Что ж? Я только не захотел проходить мимо голодной матери, зажимая в кармане свой рубль, в ожидании «всеобщего счастья». «Несу, дескать, кирпичик на всеобщее счастье и оттого ощущаю спокойствие сердца». Ха-ха!»[5.Т.6.С.298].

Но самое радикальное отличие Ф. Достоевского от Г. Маркузе и его последователей заключается в том, что человек для русского писателя вне зависимости от своего классового происхождения есть высшая цель, но не средство. Мысль Г. Маркузе в том, что Система репрессивного информационного воздействия на социум должна получить адекватный отпор, репрессивное действие порождает антирепрессивное противодействие. Но для последователей Г. Маркузе, в отличие от последователей Ф. Достоевского, исчезает человек, живая личность. В результате данного метафизического обесценивания утрачивается само понятие преступления, противоборствующие классы взаимно теряют свой человеческий облик. Данная проблема крайне остро поставлена в романе «Преступление и наказание». Обратим внимание на то, что Раскольников называет старуху-процентщицу «жалкой вошью»: « – Преступление? Какое преступление? – вскричал он вдруг, в каком-то внезапном бешенстве, – то, что я убил гадкую, зловредную вошь, старушонку процентщицу, никому не нужную, которую убить сорок грехов простят, которая из бедных сок высасывала, и это-то преступление? Не думаю я о нем и смывать его не думаю»[5.Т.6.С.245]. Трудно убить человека, живую личность, но то, что уже утратило человеческий образ, убить гораздо легче. Использование расчеловечивающих категорий направлено на то, чтобы подавить чувство общности с другими индивидами, подобную методологию достаточно часто использовали национал-социалисты: «То же самое делал Гитлер, когда обозначал политических противников словом «*untermenschen*» (низшие, люди второго сорта)»[13.С.155].

Абсолютно по-другому рассуждает Ф. Достоевский. Даже в самые тяжелые годы, проведенные на каторге, писатель не утратил веру в человека, который есть образ и подобие Бога. В самом жестоком преступнике есть этот лик, его надо только уловить, попытаться разглядеть. Напомним, что Ф. Достоевский отбывал наказание вместе с окровавленными уголовниками, о «высокой» морали которых, разумеется, не приходится говорить. Убийцы, насильники, воры – это основное окружение писателя в годы, проведенные на каторге. Но и в этих «падших» людях Ф. Достоевский смог раз-

глядеть не только жестоких убийц: «В остроге было иногда так, что знаешь человека несколько лет и думаешь про него, что зверь, а не человек, презираешь его. И вдруг приходит случайно минута, в которую душа его невольным порывом открывается наружу, и вы видите в ней такое богатство, чувство, сердце, такое яркое понимание и собственного и чужого страдания, что у вас как бы глаза открываются» [5.Т.5.С.290]. Трагедия маркузианского сознания в том, что после индивидуалистического бунта против Системы, невозможно потом остановить цепную реакцию насилия в обществе, и Ф. Достоевский в своем творчестве предупреждает нас об этой опасности уничтожения всеобщих моральных норм, данное предупреждение звучит в его романах «Преступление и наказание», «Бесы», «Записки из подполья». В этом русский писатель радикальнейшим образом отличается от Г. Маркузе. Но в чем их единство? Это единство заключается в вопросе о свободе.

Рассмотрим другую параллель между мыслителями. В отличие от Ф. Достоевского, К. Маркс не мог предположить, что наука из этически нейтрального феномена, формирующего социальный прогресс, станет мощнейшей силой господства, эффективным средством репрессивной политики. Ныне она не только производительная сила, а один из эффективных инструментов манипуляции сознанием. Нужно сказать, что примерно за 90 лет до Г.Маркузе Ф.Достоевский в своем романе «Братья Карамазовы» предупредил человечество о подобной опасности.

Разберем «модель манипуляции», которую рассмотрел Ф. Достоевский. Главный принцип любых манипулятивных действий – это их незаметность для окружающих. Жертва манипуляции и не подозревает, что ее изначально лишили свободы личностного выбора. Человека теперь не принуждают, используя грубое насилие, а перепрограммируют, задают алгоритмы поведения и действий извне. Грубое физическое насилие вызывает у подавляемой личности озлобленность и недовольство, насилие же в виде «духовного наркотика» – приятно. В современных условиях диктат принимает утонченно-психологическую форму. Это уже не диктатура устрашения, которая стремится вернуть контрдиктатную личность к сублимированному рабскому состоянию. Должное

для стабильности Системы поведение личности достигается не действием репрессивного аппарата, а гораздо более тонкими технологиями. В социуме господствует «счастливое сознание», когда мысли о смене Системы просто не посещают личность. Эта методология является условием перманентной стабильности элементов Системы: «Безусловно, остаются юридические и государственные системы табу и сопутствующая им пенитенциарная система, остаются военные и полицейские, государственный аппарат, но их отправления, сопровождаемые жестокостью, совершаются не декларативно, открыто, с акцентом на фактор устрашения, введения негативных контрмотиваций в сознание (подсознание) производителей, а лишь подавлением, уничтожением тех индивидов этого слоя, которые нечувствительны, иммунны к кардинальному интроспективному компоненту подавления» [7.С.45].

Совершается диалектический переход от жестких форм контроля к мягким формам, таким как манипуляция сознанием.

Манипуляция сама по себе способна давать «наркотический эффект» отключения от окружающего мира и погружения в «мир иной». Но уже не с целью восстановления сил, а напротив – имея следствием подрыв сил, разложение общества, ускорение происходящих в нем негативных, катастрофических процессов. Об этой изуверской хитрости манипуляторов писал И.Ильин: «И вот, довести человека до этого самопредания, до несопротивления, до покорности, до наслаждения злом и преданности ему бывает гораздо легче не физическим насилием, а другими, более мягкими средствами; мало того, именно физическое насилие ведет нередко к обратному результату: к очищению души, укреплению и закалению духовной воли. Зло гораздо легче входит в душу, **прокрадываясь и увлекая**, чем насилуя и ломая; для него бывает целесообразнее надеть личину, чем сразу обнаружить свою отвратительность» [6.С.73]. Жертва манипуляции и не замечает, что уже не принадлежит себе, ее проживают иные темные силы.

Манипулятивные технологии используются во всех сферах современного общества, начиная с банальной рекламы, способствующей продвижению какого-либо бренда в рыночной среде



и заканчивая политическими технологиями, способствующими продвижению целых партий или отдельных личностей в высшие эшелоны власти. В политических выборах, например, утрачивается сама возможность независимого выбора человека. Миллиарды людей через средства массовой информации получают «духовный наркотик», их воля и здравый смысл поражены, что приводит к «сну разума». Телевидение создает искаженную виртуальную реальность, своеобразный симулякр: «Однако именно на этом уровне и функционируют средства массовой информации. **Использование гипноза** – это принцип их действия, и, руководствуясь им, они оказываются источником специфического **массированного насилия** – насилия над смыслом, насилия, отрицающего коммуникацию, основанную на смысле» [2.С.208-209].

В экзистенциальной традиции эту опасность для личности ярко выразил М.Хайдеггер, а до него – Ф.Достоевский. Человек не только отчужден от других людей, но и от себя самого, от своего собственного настоящего «Я». Анализируя различные формы осуществления диктата, немецкий философ констатировал победу царства Среднего в социуме, именно данная победа всеобщих и общеобязательных эталонов вызывает утрату собственной самости современной личностью. В рамках социума она необратимо теряет свое Я, которое активно формируют акторы манипуляции. В этом процессе происходит отчуждение индивидуальности человека: «Здесьбытие всегда уже есть здесьбытие отпавшее от себя самого как от настоящего, в собственном смысле, множествования быть самим собою и всегда уже есть попавшее и пропавшее в мир, пре-данное, обреченное миру. Обреченность миру подразумевает растворение в совместном бытии»[14.С.259]. Осуществляется раскол человеческого сознания, сама личность не может найти в своем мировоззренческом ядре элементы, которые принадлежат именно ей, современную личность проживают другие. Мы можем утверждать, что через воздействие СМИ происходит искусственная шизофренизация общественного сознания, расщепление единого Я личности на несколько разрозненных, а иногда противопоставленных друг другу частей. Современный человек вынужден носить маски, которые предлагает ему Систе-

ма. Таким образом, он становится конформным, готовым внутренне принять репрессивный социум как единственно возможный. У современного homo-капиталистического появилось тысяча разнообразных масок, которые он ситуационно меняет в зависимости от экзистенциального выбора, но противоречие заключается в том, что данный судьбоносный выбор делает не сама личность, а внешние по отношению к ней «агенты влияния». Личность с расколотым Я, которое сформировано акторами манипуляции испытывает трагическое одиночество, заброшенность, изоляцию от реального мира. Одномерный человек попадает в бездну симулякральной его бытия. Личность позднесовременного общества можно сравнить с механическим автоматом, утратившим все человеческое в себе.

Свобода современного индивида есть мнимая свобода. Личность убеждена в том, что никакая сила в мире не способна подтолкнуть ее к тому или иному экзистенциальному выбору. Но это лишь иллюзия сознания современного человека. Массовое общество тщательно контролируется, детально разработаны методы управления целыми народами. Свобода современного человека – миф, ничего общего не имеющий с реальностью. Актуально как никогда в свете теории манипуляции сознанием звучат слова Великого Инквизитора в романе Ф.Достоевского, который говорит Христу: «Но знай, что теперь и именно ныне **эти люди уверены более чем когда-нибудь, что свободны вполне**, а между тем сами же они принесли нам свободу свою и покорно положили ее к ногам нашим»[5.Т.9.С.284]. В отличие от К.Маркса, Ф.Достоевский, а затем и Г.Маркузе, предупреждают о появлении **новых форм рабства**, при которых жертва не чувствует себя порабощенной. Нет уже тех невыносимых, античеловеческих условий существования рабочего в западном мире, которые немецкий экономист описывал в своем «Капитале». Современный западный пролетариат, как базовая опора Системы, вполне респектабелен. Но это не значит, что он свободен, способен оказывать влияние на решения по вопросам жизни и смерти, личной и национальной безопасности, может проектировать свое будущее. В эти сферы ему нет доступа. Буквально вторя Ф.Достоевскому,

Г.Маркузе пишет: «Хотя рабы развитой индустриальной цивилизации превратились в сублимированных рабов, они по-прежнему остаются рабами, ибо рабство определяется не мерой покорности и не тяжестью труда, а статусом бытия как простого инструмента и сведением человека к состоянию вещи. Это и есть **чистая форма рабства**: существование в качестве инструмента, вещи. И то, что вещь одушевлена и сама выбирает свою материальную и интеллектуальную пищу, **то, что она не чувствует себя вещью**, то, что она привлекательна и подвижна, не отменяет сути такого способа существования»[9.С.309].

В романе Ф.Достоевского Алексей Карамазов заявляет, что такой циничный план по внутреннему порабощению человека мог быть разработан только масонами. Создана скрытая от глаз человечества могущественная организация, которая правит миром, выбирая различные методы воздействия. Появилась своеобразная интеллектуальная элитарная структура, которая рассматривает остальное человечество в качестве «неразумных детей».

В своем фундаментальном исследовании деформирующей идеологии индустриального общества, которое тотально господствует над личностью, Г.Маркузе отметил, что индивид через средства манипуляции и систему образования утрачивает чувство реальности. Речь идет именно о миллиардах «счастливых младенцев», о которых писал в своем романе Ф.Достоевский: «Индивид не знает, что происходит в действительности; сверхмощная машина образования и развлечения объединяет его вместе со всеми другими **в состоянии анестезии**, из которого исключаются все вредоносные идеи. И поскольку знание всей истины вряд ли способствует счастью, именно такая **общая анестезия делает индивида счастливым**»[9.С.90]. Мысли Ф.Достоевского и Г.Маркузе в данном контексте поразительно схожи. Для эффективного применения манипуляции сознанием необходимо, чтобы часть людей была к ней не восприимчива, элитарная группа манипуляторов должна иметь совершенно иную интеллектуальную подготовку, набор скрытых знаний, чем основная часть социума. В романе Ф.Достоевского Великий Инквизитор говорит Христу: «И все будут счастливы, все миллионы существ, кроме сотни тысяч управ-

ляющих ими. Ибо лишь мы, мы, хранящие тайну, только будем несчастны. **Будет тысячи миллионов счастливых младенцев и сто тысяч страдальцев, взявших на себя проклятие познания добра и зла**»[5.Т.9.С.284]. Как происходит инфантилизация сознания человечества? Как превратить личность в «счастливого младенца»? Вопрос в первую очередь касается качества образования. Школа разделяется на два коридора. Образование классического университетского типа – удел элиты (хранящих тайну управления), именно в закрытых для неплатежеспособного большинства учебных заведениях элитой усваиваются все приемы тотального господства. Изгойское большинство, напротив, получает массовое (урезанное) образование, иногда его лишают права и на это. Именно благодаря этой технологии создается социум «счастливых младенцев». Отсутствие критического мышления, которое в идеале должны сформировать в учебных заведениях разного уровня – это залог устойчивости любой сложной социальной Системы. Реализация этого амбициозного проекта возможна через изменение образовательных систем. У большинства жителей планеты должен быть сформирован «калейдоскопический идиотизм», когда вместо полной и четкой картины мира, формируется урезанное мировоззрение-калейдоскоп. Таким людям кажется, что все случайно, кругом только хаос бессмысленных явлений, а в их мышлении демонтированы причинно-следственные связи, их мировоззрение подобно воску, из которого любой манипулятор сможет вылепить все, что пожелает. В своей книге Г.Маркузе пишет: «Им («счастливым младенцам» – А.Л.) доступны лишь некоторые стороны и сегменты фактов, которые, будучи принимаемыми за целое, лишают описание его объективного, эмпирического характера» [9,С.290]. Неполнота знаний, а иногда их отсутствие, не позволяет правильно ориентироваться в мире, в головах миллиардов людей искусственно создается хаос. Однако в идеале необходимо формировать не калейдоскопическое, а мозаичное мировоззрение. Мировоззрение, которое формируется на основе всей полноты знаний о мире, где знания занимают свою нишу, а не располагаются хаосообразно, внесистемно, все они систематизированы и структурированы: «Мозаика. Здесь цветные

«камешки» (знания, явления, факты, события) укладываются в мозаичное полотно. Все взаимообусловлено и взаимозависимо. Никакого хаоса нет. Мир един и целостен и все процессы в нем упорядочены определенным образом. Мозаичное мировоззрение формирует целостную картину» [10,С.104]. Именно человеком с таким мировоззрением трудно манипулировать, но это означает определенный разрыв с парадигмой репрессивной Системы. Сотни тысяч страдальцев не допустят утраты своей монополии на знания по управлению человечеством, если произойдет разгерметизация данного «закрытого знания», то теоретически возможен подрыв легитимности самой Системы с непредсказуемым для элиты эффектом. Полная и четкая картина мира, сформированная на основе всех знаний, может привести личность к осознанию своего рабского положения, именно поэтому миллиардам «счастливых младенцев» необходимо сформировать урезанное мировоззрение-калейдоскоп: «И в силу этой ограниченности – этого **методологического запрета** на транзитивные понятия, которые могут показать факты в их истинном свете и дать им истинное имя – описательный анализ фактов препятствует схватыванию фактов и становится элементом идеологии, их охраняющей» [9,С.302].

В рамках индустриальной цивилизации формируется Система всеобщего контроля и подчинения. Все идеи, делегитимизирующие репрессивный социум, подавляются. Именно свобода совести личности может дестабилизировать общество, настала эпоха жесточайшего «духовного тоталитаризма», в которой личность через систему образования и манипуляцию сознанием теряет чувство реальности. Возвращение личности к реальному, а не виртуальному крайне опасно, для этого необходимо сформировать социум «счастливых младенцев». В своем романе Ф.Достоевский пишет: «У нас все будут счастливы и не будут более бунтовать и истреблять друг друга, как в свободе твоей повсеместно. О, мы убедим их, что они только и станут свободными, когда откажутся от свободы своей для нас и нам покорятся» [5.Т.9.С.287]. При чтении книги Г.Маркузе иногда кажется, что она лишь детализированное подобие двух произведений русского писателя – столь

поразительно схожи идеи мыслителей.

Подведем некоторые итоги. Общеизвестен пророческий пафос литературного наследия Ф.Достоевского, многие его прогнозы воплотились в XX веке. Будущее человека виделось мыслителем в трагических тонах, в данном контексте роман «Братья Карамазовы» можно рассматривать многомерно. С одной стороны, как предупреждение об опасности тоталитарно-диктатных идеологий, когда человек необратимо теряет себя, с другой – как предостережение об опасности узурпации свободы совести, когда личность становится «сублимированным рабом». Образ человека будущего в творчестве писателя предстает в виде «революционера духа», уже осознавшего всю тяжесть духовного угнетения в рамках репрессивного социума. В исследовании мы показали, что идеи Г.Маркузе и Ф.Достоевского во многом идентичны. Но немецкий мыслитель выступает как политолог-практик, описав «скрытую диктатуру» позднесовременного общества, он дает человеку будущего ключ к своему потенциальному освобождению. Образ личности будущего в историческом наследии мыслителей предстает в виде человека, осознавшего большинство диктатных форм Системы, данный факт заставляет нас достаточно оптимистически смотреть на будущее всего человечества.



#### **Литература:**

1. Бердяев Н.А. Новое религиозное сознание и общественность. М.: Канон, 1999.
2. Бодрийяр Ж. Фантомы современности // Призрак толпы. М.: Алгоритм, 2007.
3. Давыдов Ю.Н. Эволюция социальной философии Франкфуртской школы // Новейшие течения и проблемы философии в ФРГ. М.: Наука, 1978.
4. Дебор Г. Общество спектакля. М.: Логос, 2000.
5. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений в 15 томах. Л.: Наука, 1988-1996
6. Ильин И.А. О сопротивлении злу силою. М.: Айрис-пресс, 2005.

7. Кайтуков В.М. Эволюция диктата. М.: Наука, 1994.
8. Лесевицкий А.В. Конфликт индивидуального и социального в экзистенциальной философии Ф.М. Достоевского. Пермь, 2011.
9. Маркузе Г. Одномерный человек. М.: АСТ, 2003.
10. Петров К.П. Тайны управления человечеством или тайны глобализации. М.: Академия управления, 2008.
11. Прудский В.Г. Теоретические и методологические основы преодоления исторического отставания России на пути перехода к постиндустриальному обществу // Новые идеи в философии, 2009. Вып.18.
12. Трунов Д.Г. Введение в феноменологию самопознания. Пермь, 2008.
13. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Мн.: Попурри, 1999.
14. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997.
15. Цвейг С. Собрание сочинений в 12 томах. Л.: Кооперативное изд. «Время», 1928-1932.

## ANNOTATION

### **Part I. Philosophy of education. The forming the man of the future.**

#### **Chapter 1. Space education: new realities (O. Bazaluk).**

*It has been considered the main stages of space pedagogics. On the basis of modern breakthrough in neuroscience, psychology, cosmology and philosophy the author gives arguments for the relevance of space education and its prospects in the world's educational systems. Exploring the human psyche on the scale of the Earth and the space, the stages of its evolution in the structure of the Universe, the author is founding more advanced scientific and philosophical basis for space education. It has been defined: subject, object, goals, objectives and methods of space education. The subject of space education is a holistic process of formation and development as individual psyche so the psyche in the wholw – psyspace. The object of space education is permanent perfection of intelligent substance of the Earth. It has been determined the purpose of space education – formation of planetary-cosmic personality. According to the the author planetary-cosmic personality is a harmony of mind, body and soul aimed at realizing of the internal creative potential of the psyche for the benefit of the evolution of reasonable substance on the scale of the Earth and the space. Characteristics of planetary- cosmic personality are constantly improved and serve as a model (ideal) of the space pedagogics, as the image of a human being in the future. Space pedagogics by using the full potential and the art of education and upbringing, serves for implementation of in the new generations psychic the main characteristics of the image of a human being of the future and form planetary-cosmic personality which is effectively self-implementing for the benefit of permanent development of intelligent substance.*

*Key words: space education, space pedagogics, psyche, planetary-cosmic personality, the image of a human being of the future, intelligent substance, psyspace.*



**Chapter 2.** Man's place on an Earth and Earth and Space Scale (Leonid Djakhaia).

*The first orbital flights of man, landing of man on the Moon, automatic space stations on the planets within the Solar system and «Voyagers» traveling beyond the Solar system have formed (or are just formed) cosmic thinking of modern man. But this only involves strict high-level scientific elite, and so far educational institutions do not provide adequate cosmic level, particularly under widely propagated unscientific or even antiscientific views about the world and origin of man. In this reality, clarification and promotion of elementary knowledge of the surroundings and the place of man in the world are of great importance for a new pedagogy of the 21-st century.*

**Chapter 3.** Megatrends of evolutionary education of the third millennium (A. D. Ursul, T. A. Ursul).

*It is discussed the evolutionary approach to a research and forecasting of the models of education in the long term globalization and transition to a sustainable development. Thereby it is assumed cardinal evolutionary transformations of the educational processes which vector is directed from its modern forms to the education for a sustainable development and to formation of global education of noosphere orientation.*

*Keywords: science globalization, global education, education for the sustainable development, advancing education, a sustainable development, futurization, ecological education, evolutionary pedagogics, evolutionary approach.*

**Chapter 4.** Role of reflection in modern education (O. A. Dol-skaya).

*In the modern researches, devoted to education and, in particular, pedagogics often there is a term «reflection». Author analysed his value and came to conclusion, that a term passed the protracted way of development. Edging gave one of the first his determination, but in future his value was transformed so that without the acquaintance with him it is impossible to realize his extended value. The modern*

*understanding contacts with thought, but not on constructing of concepts. A reflection is directed on optimum carefully thought out the actions organized on the basis of theoretical knowledge. Theoretical knowledge serves as pre-condition of our conduct and actions. Today a reflection is ability to «work» with the abstractions, generalized by principles which are represented in theoretical knowledge.*

*Keywords: reflection, education, thought, concept, communication, rationality, theoretical knowledge.*

**Chapter 5.** The problem of forming the people in the future in the context of vectoral model of construction and perception of the world (Gennady Pyavchenko).

*This article shows: 1) That the vectoral model is applicable to all of the disclosure process of identity formation of teenagers. 2) In turn, the nature of the application of the model to the reality sets the direction of the educational process. 3) The author showed the connection of the vectoral model of perception of the world with the concepts of S.Hawking, L.Mlodinov, C.Frith. 4) The author reviewed the features of the application the vectoral model of perception of the world to the basic personality types characterological classification by Hans Eysenck. 5) The author offered his interpretation of the image of the future of human-centered development of the noosphere, within the vectoral model of perception of the world.*

**Part II. The image of the man of the future: whom will be form the grown up generation.**

**Chapter 6.** Ideal of educated human in xxi century: meta-education (S. F. Klepko).

*Main tendencies in formation of basic content of up-to-date ideal and goals of education for the XXI century human are analyzed in this article. Explication of ideal of educated human as form of representation of society's knowledge about the future and preparation for the future is made. Meta-education as contemporary form of ideal of educated human as well as needs to develop forms of education in accord with challenges of globalization are analyzed.*

*Key words: ideal of educated human, meta-education, «asymmetric man», «man who writes» (Homo scribens), representation of knowledge.*

**Chapter 7.** Pupils of elementary and high vocational schools as subjects of productive work and civil society (Alexander Mishchenko and Valentin Klyushkin).

*The article reveals the results of long-term monitoring of social trends that define the personal, professional and civic formation of modern students of colleges, high schools and colleges largest city of Russia.*

**Chapter 8.** The problem of identity of nations: features of the Ukrainian mentality (E. V. Vdovychenko).

*The mentality it is important determinant of the economic, political, cultural development of country. Study of its main components will provide answers to the questions: «Who are the Ukrainians, and what does they want?»*

*Keywords: mentality, cultures, nation, national character, the «soul» of the nation.*

**Part III. The image of the man of the future: how form the grown up generation.**

**Chapter 9.** Maternal inclinations, abilities and talents of the female personality as main vital and spiritual factor of development of endowments of the child (V. V. Rybalka).

*The article deals with maternal inclinations, abilities and talents of the female personality which updating in tireless vital and spiritual work of maternal soul and hands leads to direct and immediate assimilation by soul and a body of the child as starting ideals and models of development of his primary abilities to successful life, his child's endowments, basic on the relation to all other types of his endowments as preconditions of his general vital success.*

**Chapter 10.** Valuable orientations of students and possibility of their correlation (N. A. Mamchits, O. V. Baeva).

*In article the system of values of modern youth is analyzed. The*

*analysis is based on the research of focus groups spent by authors and questioning of students. Possible methods of their updating through the social institute of formation promoting formation of civil behaviour and rallying of a society are shown.*

**Chapter 11.** From a school everyone must be prepared to the rescue of humanity (A. A. Kononov).

*For the last two decades in astronomy and physics it has been obtained a large array of discoveries, which allows to draw the conclusion about the existence of the planet Earth, and, consequently, of human civilization, in a disastrously unstable environments. The main conclusion is that civilization can not afford, at least for ethical reasons, the continuation of such an untroubled and irresponsible existence as before, especially as the results and prospects of such an existence is by no means serene.*

**Chapter 12.** Single-sex education as a means of accounting gender characteristics in the process of forming planetary-cosmic personality of school pupils (Tetiana Matuskevych).

*The philosophy of education, being an integrative and anthropologic knowledge, has to perform a prognostic and axiological function, forming a perspective of a world-view genesis of personality and provide theoretical and methodological background for the innovation processes in the education. The forming of harmonious, intellectually developed, creative, conscientious, responsible, purposeful and healthy human personality – these are all the main tasks of the educational system. There are many approaches in performing of such strategic task. One of them, starting from the urgency of a problem of sexual indifference of a modern school education, is presented in a single-sex format of education and is based upon individual approach to the education and upbringing of each and every pupil, taking into account the gender peculiarities of development. In this article we analyze the influence of a single-sex format of education on the process of forming of pupils' personality, taking into account the age periodization of individual ontogenesis. We developed cognitive, motivational and psychological peculiarities of boys and girls during the periods of*

*childhood and youth. Theoretical comprehension of a need in taking into consideration of the gender characteristics of pupils within the educational process – has been proved on practices, implementing the gender-orientated separate education in schools that demonstrates very positive results. There was made a conclusion about the fact, that the system of gender-orientated separated education has a strong potential of enhancing quality of a pedagogical process and helps to form the personalities of those who study. This can be achieved by taking into account the psychological, physiological and pedagogical peculiarities of boys and girls, by following in the process of educational activities the principals of egalitarianism, nature conformity, self-actualization, creative initiative, democracy and humanism, by creating of an environment, that will be free from impact of gender stereotypes and prejudice.*

**Chapter 13.** The master's program as an essential condition of formation of residual knowledge in college graduates (K. Abbasova, H. Kazimzadeh, R. Makhmudova).

*The problem of the organization of education at all levels of education is the subject of many professionals. The main principle here is to develop the necessary skills. Assessment and monitoring of education - an important element of training that helps improve training. One of the areas of monitoring is to identify interdisciplinary connections in teaching, including at the graduate level.*

*Keywords: Master, interdisciplinary communication, residual knowledge system of knowledge assessment, the Baku State University.*

**Chapter 14.** Legal education in higher educational institutions of Ukraine: the idea of humanization and democratization (E.Fathutdinova).

*In the article the ideas of humanizing and democratization of legal education are examined in higher educational establishments of Ukraine. An author compares the soviet system of education to European one, analyses positive moments and failings in the modern system education. A purpose of this work is systematization of idea of*

*humanizing of legal education in higher educational establishments of Ukraine with suggestions of practical application in pedagogical activity.*

*Keywords: legal education, humanizing, fundamentalization, action orientation, idea of democratization, institutions of higher education of Ukraine.*

#### **Part IV. Research of the man of the future in the works of art.**

**Chapter 15.** The image of the man of the future in the political philosophy G.Markuze and Dostoevsky (L.V.Lesevitskiy).

*The article deals with the philosophical parallels G.Markuze creativity and F.M.Dostoevsky. Well before the main representatives of the Frankfurt School of Russian writer expressed in his works, the ideology of the «great refusal», as well as a methodology for the liberation of man from all sorts of future periods diktatnyh Forms System.*

*Key words: the great refusal, repressive system, the manipulation of consciousness, freedom.*

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Аббасова Кызылгюль Ясин кызы** – доктор философских наук, доцент кафедры социологии Бакинского государственного университета (г. Баку, Азербайджан).

**Баева Ольга Владимировна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и культурологии Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия)

**Базалук Олег Александрович** – доктор философских наук, профессор, заслуженный работник образования Украины, заведующий кафедрой философии и социальных наук Киевского университета туризма, экономики и права, Председатель международного философско-космологического общества (МФКО) (г. Киев, Украина).

**Вдовыченко Елена Витальевна** – студентка IV курса исторического факультета ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» (г. Переяслав-Хмельницкий, Украина).

**Джахая Леонид Григорьевич** – доктор философских наук, профессор, академик Академии философских наук Грузии, заслуженный работник культуры Абхазской Автономной Республики (г. Тбилиси, Грузия)

**Дольская Ольга Алексеевна** – доктор философских наук, профессор кафедры философии Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» (г. Харьков, Украина).

**Клепко Сергей Фёдорович** – доктор философских наук, профессор, проректор по научной работе Полтавского областного института последипломного педагогического образования им. М.В. Остроградского (г. Полтава, Украина).

**Клюшкин Валентин Игоревич** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории информатизации и непрерывного образования педагогов, Федеральное государ-

ственное научное учреждение «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Кононов Александр Анатольевич** – кандидат технических наук, старший научный сотрудник Института системного анализа РАН, член Российского философского общества РАН, Руководитель проекта «Досье на Мироздание» (г. Москва, Россия).

**Кязымзаде Айдын Гасан оглу** – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой физики полупроводников Бакинского государственного университета (г. Баку, Азербайджан).

**Лесевицкий Алексей Владимирович** – преподаватель экономики в Пермском финансово-экономическом колледже – филиале «Финансового университета при Правительстве Российской Федерации» (г. Пермь, Россия).

**Мамчиц Наталья Александровна** – кандидат технических наук, доцент, декан социально-гуманитарного факультета Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия).

**Матусевич Татьяна Владимировна** – преподаватель Киевского университета туризма, экономики и права (г. Киев, Украина).

**Махмудова Рагима Махмуд кызы** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бакинского государственного университета (г. Баку, Азербайджан).

**Мищенко Александр Сергеевич** – кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологических и социологических исследований в педагогическом образовании, Федеральное государственное научное учреждение «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Пьявченко Геннадий Александрович** – студент медицинского института Орловского государственного университета (г. Орел, Россия).

**Рыбалка Валентин Васильевич** – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела педагогиче-



ской психологии и психологии труда Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, главный научный сотрудник лаборатории психологии творчества Института психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины, советник директора Института одаренного ребенка НАПН Украины (г. Киев, Украина).

**Урсул Аркадий Дмитриевич** – доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования, академик Академии наук Молдавии, академик Международной академии астронавтики (ИАА, г.Париж), Международной академии наук (IAS, Мюнхен). Президент Международной академии устойчивого развития (ноосферы) и Почетный президент и основатель Российской академии космонавтики им. К.Э.Циолковского (г. Москва, Россия).

**Урсул Татьяна Альбертовна** – доктор философских наук, профессор, действительный член Российской академии космонавтики им. К.Э. Циолковского, Российской экологической академии, Международной академии ноосферы (устойчивого развития) (г.Москва, Россия).

**Фатхутдинова Елена Васильевна** – доктор философских наук, профессор, заслуженный юрист Украины, декан юридического факультета Киевского университета туризма, экономики и права (г. Киев, Украина).



## МЕЖДУНАРОДНОЕ ФИЛОСОФСКО-КОСМОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО (МФКО)

– некоммерческая организация (существует с 2004 г.) специализируется на:

- научных и философских исследованиях структуры Мироздания и основных этапов ее эволюции;
- исследованиях места человека (точнее, его психики, как нейронных ансамблей подсознания и сознания) в масштабах Земли и космоса;
- научно-философской аналитике современных образовательных систем с целью формирования образа человека будущего, способного мыслить планетарными и космическими масштабами;
- теоретических исследованиях в области организации длительных космических путешествий.

МФКО приглашает к сотрудничеству исследователей с научно-академической направленностью для создания единого научно-исследовательского пространства.

МФКО выпускает ежегодный научно-философский журнал «Философия и Космология», а также коллективные монографии: «Образ человека будущего» и «Космические путешествия», проводит интернет-конференции, международные семинары и т.п.

Сайт МФКО: [www.bazaluk.org](http://www.bazaluk.org)  
электронный адрес: [logos35@yandex.ru](mailto:logos35@yandex.ru)



Наукове видання

**Образ людини майбутнього:  
Кого и Як виховувати в підростаючих поколіннях**

**колективна монографія**

**Том 3**

(російською мовою)

Комп'ютерне верстання Казьміної Є. І.  
Обкладинка Панченко Н. В.

Підписано до друку 16.01.2012. Формат 60x84 1/16.  
Папір офсетний. Гарнітура NewtonС.  
Друк офсетний. Обл.-видав. арк. 19,42. Умов. друк. арк. 18,06.  
Тираж 1000 (1-й завод 1 – 500) пр. Зам. №  
МФКТ  
Тел. (044) 581-21-38  
Свідоцтво: ДК № 581 від 03.08.2001.

Друк