

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
КУРГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Е.Б. БАБОШИНА

**«ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРЫ» КАК
СМЫСЛ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Курган 2006

УДК 37.01
ББК 87.66
Б 12

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

В.Н. Герасимов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной психологии, проректор по научной работе Московского гуманитарно-экономического института;

Л.В. Мрочко, доктор философских наук, зав. кафедрой связи с общественностью Московского гуманитарно-экономического института;

А.И. Пирогов, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой социальных наук и государственного управления Московского государственного областного университета.

Печатается по решению научного совета Курганского государственного университета.

Б 12 Бабошина Е. Б. «Человек культуры» как смысл современного образования: Монография. - Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2006. - 219 с.

В монографии определяются ведущие культурные смыслы современного образования, с аксиологических позиций раскрываются менталеобразующие основы образования как феномена культуры. С позиций исторического и культурологического подходов выявляются основные характеристики современного «человека культуры» как социально-исторического типа личности. Определяются взаимно обуславливающие характеристики личностного типа человека и человека культуры. С учетом цивилизационных изменений в обществе рассматриваются тенденции современного российского высшего образования, анализируется содержание основополагающих документов в этой области.

Устанавливается смысловая взаимосвязь между гуманизацией, гуманитаризацией и культурологизацией образования как основой его модернизации.

Автор предлагает конкретные пути и методы достижения культуросообразности общего и высшего образования. Особое внимание в работе уделено в этом плане естественнонаучным специальностям высшей школы.

Монография рассчитана на широкий круг читателей, заинтересованных в решении проблем современного образования, в качественном преобразовании Российского общества в целом. Автор рассчитывает, что книга вызовет определенный интерес как у научных, так и у практических работников, студентов, преподавателей средних и высших профессиональных учебных заведений, учителей.

Библиограф. – 526 назв.

ISBN 5-86328-696-2

УДК 37.01

© Курганский государственный университет, 2006
© Бабошина Е.Б., 2006

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ЧАСТЬ 1	
ЭТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	6
1.1. <i>АКТУАЛЬНОСТЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ</i>	<i>6</i>
1.2. <i>К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ КУЛЬТУРЫ: ОТ ФЕНОМЕНА К ПОНЯТИЮ</i>	<i>8</i>
1.2.1. <i>КУЛЬТУРА И ЦИВИЛИЗАЦИЯ: ОТ ПОНЯТИЙ К СУЩНОСТИ</i>	<i>14</i>
1.3. <i>ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ КУЛЬТУРЫ</i>	<i>21</i>
1.4. <i>КУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>24</i>
1.5. <i>ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СТРАТЕГИЯ ЕГО КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ</i>	<i>35</i>
1.6. <i>СООТВЕТСТВИЕ ОБРАЗОВАНИЯ МЕНТАЛЕОБРАЗУЮЩИМ ОСНОВАМ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА КАК ОСНОВА ЕГО СМЫСЛОТВОРЧЕСТВА</i>	<i>41</i>
ЧАСТЬ 2	
ТЕОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ «ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ» В ОБРАЗОВАНИИ	62
2.1. <i>РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ МОДЕЛИ ЧЕЛОВЕКА В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>62</i>
2.2. <i>«ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРЫ» В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ИЗМЕРЕНИИ</i>	<i>79</i>
2.3. <i>ГУМАНИТАРНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА «ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ»: КОМПОНЕНТЫ И СТРУКТУРА</i>	<i>94</i>
2.4. <i>ЦЕННОСТНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ</i>	<i>101</i>
ЧАСТЬ 3	
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	113
3.1. <i>СПЕЦИФИКА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ПРОБЛЕМА</i>	<i>113</i>
3.2. <i>КУЛЬТУРОСООБРАЗНАЯ МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА КАК ОРИЕНТИР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i>	<i>140</i>
3.3. <i>ИНДИВИДУАЛИСТИЧЕСКИЕ И КОЛЛЕКТИВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТУДЕНТОВ</i>	<i>153</i>
3.4. <i>РАЗВИТИЕ ЭТИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ</i>	<i>161</i>
3.5. <i>РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЗАДАЧА</i>	<i>169</i>
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	191
Список литературы	191
Приложения	203

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире со всей ясностью проявил себя кризис человеческой сущности. Развитие технократических тенденций не только в производственной, но и социальной сферах на фоне роста разного рода социальной агрессии (экстремизм, национализм, политический шовинизм и т.п.) грозят миру глобальными социально-экономическими и политическими катастрофами. Во многом вследствие вышеназванных процессов продолжает нарастать и общий экологический кризис. Гуманизация и гуманитаризация всех сфер человеческой жизни, в том числе – образования, является сегодня единственной альтернативой данным негативным тенденциям в развитии человечества.

Современный человек видит всю плодотворность науки, технологии и организации, но осознает также всю их катастрофичность. Важно, чтобы образование в полной мере служило идеям самоутверждения человека, а учащийся понимал, зачем ему необходимы знания по каждой из осваиваемых дисциплин. Важно изменить не только внешние условия образования, но и внутренние, связанные с его характером. Изменения произойдут, только если сами учителя перестанут быть бюрократами, скрывающими за своей ролью раздатчиков знаний отсутствие жизненности, «если на месте разрыва между эмоциями, переживаниями и мыслями придет новое единство сердца и ума» (Э. Фромм).

Современное образование в его содержании и продуктах становится все более и более неотделимым процессом от эволюционного развития человечества, точнее, становится настолько весомым фактором не только культурного, но и ноосферного развития, что вопрос о характере его организации, степени научной обоснованности приобретает глобальную значимость. Таким образом, проблема гуманизации и гуманитаризации образования является исторически и социально обусловленной необходимостью эволюционного процесса на Земле.

Определение кризиса культуры в индустриальном обществе как кризиса человека определяет существенные горизонты видения общей сложности современной социально-культурной ситуации, ее причин. Кризис человека не может, по сути, означать ничего иного, кроме как «размывание» человеческой целостности, разрушение веры в некие основы человеческого бытия, его существования и развития. Неслучайным и одновременно символическим в этом смысле нам видится кардинальный разрыв между гуманитарным и негуманитарным знанием, сформировавший в середине прошлого столетия проблему «двух культур» (Ч. Сноу). Сегодня данная проблема обострилась.

Не только осложняющим, но и причинным фактором общей ситуации кризиса выступает кризис мировоззренческой основы общества. Человечество «перепробовало» разные «константы» миропонимания: чувственный синкретизм (античность), религиозный аскетизм (средневековье), «восторженный» натурализм и наивный гуманизм (Ренессанс), механистическое мировосприятие и эмпиризм (период развития естественных и точных наук), рационализм (торжество объективного научного метода), а несколько позднее и прагматизм (развитие капиталистических отношений, формирование мирового рынка). Наконец, развитие технократических и сциентистских тенденций на основе доминирования рационализма и материалистического учения о мире.

Однако каждый раз доминирование тех или иных мировоззренческих основ оказывалось, по меньшей мере, недостаточным для дальнейшего продуктивного развития истории, а то и просто тормозило его.

Все это движение человеческой мысли можно было бы просто охарактеризовать как естественный процесс, как диалектику развития, как эволюцию. Однако сегодняшние результаты этой «эволюции», к сожалению, оказываются настолько противоречивыми, что подобного рода мировоззренческие перемены или сдвиги не представляются уже столь безобидными. По крайней мере, необходимо признать, что время метода «проб и ошибок» прошло. Это означает, что современное человечество нуждается не столько, может быть, в кардинальных переменах, хотя, по всей видимости, и в этом тоже, сколько в определении таких базисных точек в своем мировоззрении, которые позволили бы перевести исторический процесс на «рельсы» подлинно эволюционного процесса.

Необходимость в достижении нового качества образования предполагает пересмотр его ведущих основ. Это означает необходимость исследований в области философии образования (Б.С. Гершунский), в области герменевтики педагогического знания и его роли в становлении человека и общества (А.Ф. Закирова). Необходимым становится сопряжение мировоззренческих позиций общества с его философско-образовательной парадигмой. Развитие современного образования нуждается в тесной опоре на философию как учение о бытии и месте в нем человека.

Развитие антропологического взгляда на человека способствовало изменению отношения к его сущности. У истоков философской антропологии – философского учения о природе и сущности человека – стоят имена ряда видных философов и мыслителей: Ф. Ариес, А. Гелен, В. Дильтей, М. Ландман, К. Леви-Стросс, Г. Плеснер, Т. де Шарден, М. Шелер и других. Интенсивное развитие философской антропологии – свидетельство качественного изменения мироощущения, отправных мировоззренческих позиций. Человек стал рассматриваться как определенный центр мироздания. С точки зрения философской антропологии, философия должна исходить из целостного жизненного субъекта, с позиции которого только и могут быть верно определены место и значение самого познания. Основателем педагогической антропологии в России является К.Д. Ушинский. Сегодня антропологический подход становится одним из центральных в решении проблем образования.

Вместе с тем значительность социальных изменений в жизни не только Российского общества, но в мире приводят к необходимости особого изучения социально-культурных проблем современного человека, в том числе в сфере образования. Неслучайным является сегодняшнее обращение к культурным основаниям жизни людей как основному источнику человеческого потенциала. Идет активная разработка культурологических основ образования (Е.В. Бондаревская, И.Е. Видт, А.С. Запесоцкий, В.В. Краевский, Н.Б. Крылова и др.).

Антропологический и культурологический подходы в образовании не противоречат друг другу, но являются взаимодополняющими. Так, если центральным положением антропологического является рассмотрение человека в его целостности, то в рамках культурологического главным является изучение специфической природы человеческой сущности, ее духовно-творчес-

ких оснований. В определенном контексте можно даже говорить об их синонимичности: в частности, антропологические теории большее развитие получили на Западе, культурологические - в отечественной традиции.

Мы в большей мере опираемся на культурологический подход, что объясняется проблематикой исследования, а также отечественной традицией, однако это не исключает, но во многом предполагает изучение и рассмотрение антропологических теорий сущности человека и его культуры.

Ведущей социокультурной проблемой сегодня является возросший уровень противоречий между ценностями и содержанием социально-культурного пространства и ценностным содержанием образования как специфической частью этого пространства. Сложности эволюции культурного мира человека углубляют образовательные проблемы, способствуют внутреннему идейному «размежеванию» образования и дестабилизации. Не случайно в современных исследованиях уделяется значительное внимание разработке концепции устойчивого развития образования в России (Б.С. Гершунский, В.П. Зинченко, В.В. Зыков и др.). Однако, с другой стороны, «прорехи» в образовании все сильнее негативным образом сказываются на качестве социально-культурной ситуации общества, в частности российского. На инерционные процессы в системе образования указывают многие ученые: А. Адамский, Е.П. Белозерцев, И.В. Бестужев-Лада, Е.В. Бондаревская, Г.Д. Глейзер, М.Н. Дудина, А.М. Лобок, Ю.В. Сенько и другие.

Между тем роль образования в общем контексте социально-культурной жизни может и должна обрести новую значимость. Осознание важности формирования менталеобразующих основ жизни людей не позволяет современным образовательным институтам оставаться на сциентистско-знаниевых позициях в своей деятельности (Ш. Амонашвили, Ю.Н. Афанасьев, В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, М.М. Поташник).

Следовательно, **важнейшей задачей реформирования современного образования признается построение культуросообразно социализирующей личности системы образования, где гуманизация образования есть ответ на технократический вызов как ведущее негативное следствие индустриального общества** (А.Д. Глейзер, а также: Е.В. Бондаревская, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, В.Д. Семенов, А.Е. Петров, Е.С. Полат и др.).

Очевидно, что проблемы современного образования вытекают из проблем современной культуры, современного общества, цивилизации в целом. Не вызывает сегодня сомнений и факт, что образование сегодня обретает качественно новое значение. Оно становится важнейшим фактором, а с другой стороны, условием дальнейшей эволюции общества, обретая особую ответственность за качество этой эволюции. Однако сознавать ответственность как субъекту образования и качественно менять ориентиры своей образовательной деятельности – далеко не одно и то же. И, к сожалению, этот «разрыв» продолжает оставаться весомым.

С другой стороны, даже огромное желание изменить нечто в собственной деятельности и деятельности другого далеко не всегда в педагогической теории и практике приводит к положительным результатам. И во многом потому, что при этом не меняются ментальные характеристики личности, не меняется миропонимание человека. А именно это-то и важнее всего сегодня менять. Именно на изменение сознания человека и

менталитета образования, общества в целом и ориентированы позитивные изменения в сфере отечественного образования, такие, как гуманизация, гуманитаризация и культурологизация.

Несмотря на довольно «приличный» срок образовательных реформ, образование, в том числе высшее, нередко продолжает ориентироваться на давно изжившую себя «знаниевую» парадигму. А иногда не то чтобы и ориентируется на «чистые знания», сколько не может «сдвинуться» с привычных позиций. Но в том-то и проблема, что привычки бывают дурными и просто вредными.

Сегодня такими «вредными» привычками в образовательном процессе мы считаем отсутствие внимания к смыслообразующим основам знания, к процессу формирования личностных смыслов учащихся относительно усваиваемого материала, к способу и характеру взаимодействия субъектов образовательного пространства. В результате подобных привычек у обучающейся личности **не образуются** (ср. «**образование**» - «**не образование**») важнейшие связи внутриличностного характера. Например, между знанием и сознанием (ср. со-знанием), между полученной информацией и способностью действовать на основе этой информации, между репродуктивной и творческой составляющими. Это означает, что образование не принесло необходимой и возможной пользы человеку. Но, скорее, наоборот. Процессы социальной и профессиональной идентификации личности оказались затруднены этими «разрывами», что, обыкновенно, приводит к отсутствию таких качеств, как мобильность и стрессоустойчивость, цельность.

Подобному «традиционному» образовательному процессу в нашем понимании должно быть противопоставлено культуросообразное образование. В соответствии с ним, основным ориентиром образования начинает выступать «человек культуры». «Человек культуры» мыслится, с одной стороны, как определенный социально-исторический тип личности в его ведущих (современных) характеристиках, с другой, - как гомоморфный образ личности, важнейшая стратегическая образовательная модель современного образования, образования высшей школы.

Мы также исходим из понимания, что современное общество находится в качественно иной ситуации, чем все предыдущие, что, конечно же, обусловлено цивилизационными изменениями. Согласно постмодернистскому пониманию современной действительности отдельный человек как субъект деятельности оказывается способным к радикальным изменениям окружающего пространства. Это означает, что человек, как становящаяся личность, должен осознать не только свои качественно возросшие возможности, но и свою ответственность за себя и других, границы собственного поведения. В частности, с этих позиций приходит иное понимание гуманизма. Современный гуманизм становится рациональным или разумным (Н.Н. Моисеев). В реализации идей разумного гуманизма важнейшее методологическое значение обретают диалогическая философия (М. Бубер, М. Хайдеггер) и аксиологический подход. Только с учетом и на основании данной методологии может быть создана культуросообразная парадигма образования. При этом важно учитывать, что в условиях вероятностного характера эволюции человечества и мира в целом проблема со-бытийности выдвигается на первый план.

В работе представлены результаты теоретической и

ЭТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

1.1. АКТУАЛЬНОСТЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

практической частью многолетнего исследования (1999-2006гг.). В частности, изучены методологические основы культуросообразного образования; уточнены и determinados ведущие понятия темы: культура, образование, культуросообразное образование, «человек культуры», гуманитарная культура личности, образовательная модель личности и т.п. Выявлена и структурирована модель гуманитарной культуры личности в образовании. Прослежены основные этапы эволюции образовательной модели личности в истории западноевропейского общества, начиная с эпохи Древнего мира.

Изучена специфика естественнонаучного образования и определены специфические особенности реализации культурологического подхода в естественнонаучном образовании высшей школы. С этой целью проанализированы основные образовательные документы высшего профессионального образования, составлена запрашиваемая образовательная модель личности специалиста естественнонаучных специальностей.

Представлен практический опыт реализации культуросообразных принципов образования в практике высшей школы на примере естественнонаучных специальностей. В частности, разработана система развивающих культуросообразных заданий по педагогическим дисциплинам. Проведено многофакторное педагогическое исследование по становлению личностных качеств студента в условиях реализации культуросообразного образования.

В работе обращено значительное внимание на исследование личностных качеств студента с позиций ведущего культурного синдрома общества «индивидуализм-коллективизм». Определены принципиальные механизмы становления толерантного сознания личности как важнейшей основы ее гуманистического мировоззрения и гуманитарной культуры. Изучены менталитетные характеристики личности студентов по признаку «гуманистические – технократические представления о мире». Проанализированы общие предпочтения студентов в изучении учебных дисциплин с позиций развития общей культуры. На основании изученного опыта разработана и частично апробирована система рекомендаций по развитию и саморазвитию личности студента как будущего специалиста с позиций культурологического подхода.

Безусловно, что монография не претендует на исчерпывающее освещение рассматриваемых в ней проблем. Это лишь один из вариантов подхода к их рассмотрению и решению.

Особо благодарим специалистов, проявивших живой интерес к данной работе, - **Виктора Николаевича Герасимова** - доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой прикладной психологии, проректора по научной работе Московского гуманитарно-экономического института; **Леонида Владимировича Мрочко** - доктора философских наук, заведующего кафедрой связи с общественностью Московского гуманитарно-экономического института; **Александра Ивановича Пирогова** - доктора философских наук, профессора, заведующего кафедрой социальных наук и государственного управления Московского государственного областного университета, а также доктора философских наук, профессора Челябинского государственного университета **Анатолия Борисовича Невелева**. Советы перечисленных ученых значительно помогли в устранении ряда недостатков содержания монографии.

Образование как часть культуры развивает и трансформирует в себе культурные особенности в форме ценностей, традиций, норм, задает самостоятельный способ рассмотрения имеющихся культурных особенностей с целью определения их роли и функционального значения, как для образования, так и для общества в целом.

Новый качественный виток обращения к культуре в современном образовании – не случайность. Он продиктован сложившейся социальной ситуацией, как в России, так и в мире. Всплеск этнического, националистического и религиозного противостояния между народами одновременно с ростом общего и индивидуального самосознания – яркий показатель недостаточной готовности мирового сообщества к переходу на новый уровень взаимоотношений и межкультурного общения. Не менее острой проблемой современности остается нарастающий кризис между технологизацией и стремительной информатизацией социального пространства и проблемой существования в нем отдельного человека, состояния его духовности.

Одной из ведущих особенностей современной культурно-исторической ситуации, как показывают философско-методологические и культурологические исследования, реальная практика жизни, является разросшееся до глобального уровня противостояние между цивилизационными процессами и миром традиционной культуры. Стремительно рушатся тысячелетние ценности, их значение теряется и размывается в сознании современного человека. Снижение роли религии в развитии общественного сознания во многом подорвало духовные установки людей. Вакуум породил бездуховность, неверие в лучшее будущее, пессимизм.

Немаловажную роль в разрушении традиционных взглядов о мире сыграла и наука. Формирование научного мировоззрения личности в условиях массового образования с сугубо рационалистических и разросшихся сциентистских позиций привели к ущербному развитию внутреннего мира личности, «раздробив» ее сознание на «нестыкующиеся» единицы – знание и веру – до катастрофических масштабов. Стержневая основа личности оказалась под угрозой.

Кроме того, все более усиливающееся разделение труда, стремительное развитие узких специализаций давно стало ведущим губительным фактором разрушения единых основ общества и культуры.

Таким образом, приходится констатировать, что в условиях современного общества мы имеем целый ряд кардинальных противоречий, обостряющих проблему его существования и, более того, выживаяния, что порой ставит под сомнение саму идею мирового прогресса.

Мы рассматриваем сложившуюся культурно-историческую ситуацию не как результат деградации человечества, но как ситуацию неумолимого перехода в его

новое качественное состояние, связанное с процессами коэволюции в условиях движения к ноосфере. Многие философы прошлого и настоящего времени особо подчеркивают в своих трудах роль культуры в формировании этого нового качества развития общества и человека в нем (В.С. Библер, Э. Фромм, М. Фуко, А. Швейцер, К. Ясперс и др.). В их работах обращается особое внимание на качественные изменения социально-культурного развития, не позволяющие рассматривать с прежних позиций мир культуры, общее значение культуры в целом для формирования отдельного человека, развития человечества. Не случайно XX век обозначил появление культурологии как особой научной дисциплины, развитие целого ряда культурологических теорий. Хотя следует сказать, что серьезные попытки изучения культуры, разработки в области теории культуры были предложены и философами XIX века.

Особое внимание в имеющихся теориях и концепциях философов и культурологов обращено на раскрытие механизмов влияния культуры на ментальные структуры личности и общества, на противоречия между достижениями научной и культурной мысли и реальными последствиями их воплощения. Многие из видных мыслителей далекого и недавнего прошлого (Н.А. Бердяев, М. Бубер, М. Вебер, М.К. Мамардашвили, М. Хайдеггер, Э. Фромм, К. Ясперс и др.) прочувствовали качественно новую необходимость в решении проблем, связанных с экзистенцией человеческого существования, с толкованием и интерпретацией происходящих событий, с поиском общих и индивидуальных смыслов бытия человека и их преломления в мире культуры.

Следует помнить и понимать: «В сегодняшней ситуации глобальных изменений в мире, обществе наиболее значимыми выступают **изменения самого человека**» (Д.И. Фельдштейн [443, с.15]).

Осмысляющий характер человеческого бытия расширяет от человека как сознающего существа такие качества, как рефлексия, способность сознать себя и свое положение в мире, свою деятельность и ее результаты. Причем способы этого осознания должны быть гибкими, диалектичными, адекватными сложившейся ситуации. «Лозунгом дня стала гибкость» (З. Бауман [43, с.30]).

Особую значимость образования как специфической части культуры в преамбуле культурных ценностей, становлении мировоззренческих основ общества, его культуротворческую суть отмечает в трудах философов (И. Кант, А. Швейцер, Э. Фромм), культурологов (В.С. Библер, А.П. Огурцов, А.Е. Чучин-Русов и др.), педагогов (И.В. Бестужев-Лада, Б.Г. Гершунский, А.С. Запесоцкий, И.М. Орешников и др.).

Между тем образование в основном продолжает строиться на строго интеллектуальной основе в ущерб развитию эмоционально-душевной и духовной сфер. Свообразным катализатором здесь выступают так называемые высокие технологии. Так, всеобщая компьютеризация привела к смещению ряда ценностей – понятие «личностного знания» все более подменяется понятием «объективная информация». Информационный бум, который переживает современный мир, порождает духовную незаполненность личностного пространства. Человек не успевает «переживать» информацию, привыкает «не сочувствовать», то есть «не проносить» «через свое сердце» то, что он слышит и видит.

И это становится уже не просто защитной психической реакцией организма, но неким «социальным панцирем» против жестокостей мира. Человек становится бесчувствен и одинок.

Итак, проблема культурного становления человека сегодня обострена неумолимым прогрессом в области развития высоких технологий. Все больше и глубже оправдываются на деле размышления Э. Фромма об «отчужденности» человека среди себе подобных. Зиммель, по замечанию П.С. Гуревича, видел внутреннюю причину *трагедии культуры* в индустриальном обществе в том, что кажущийся уход в себя, «который нам сообщает культура, всегда сопровождается своего рода самоотчуждением» [137, с.15].

Представители постмодернизма (Ж. Делез, Ж.Ф. Лиотар, М. Фуко и др.) четко обозначили в своих работах «кризис культуры», связывая этот процесс со «смертью человека», с кризисом субъекта, с кризисом исторического сознания, с кризисом рационализма.

В целях осознания и разрешения данного кризиса на образовательном уровне необходим всесторонний анализ двух феноменов социальной действительности – **культуры и образования**. Ведущим подходом к анализу может послужить феноменологический подход как выясняющий сущность являющегося (в данном случае культуры и образования) миру и в мире с позиций его метапредставленности и трансцендентности (подход Гуссерля).

В то же время нельзя не прислушаться к культурологу А.И. Арнольдов пишет [25, с.8]: «*К началу XXI века культура для человека становится не менее важной сферой жизни, чем природа и общество. Именно она придает осознанную реальность человеческому бытию, задает перспективы человеческому существованию*» (выделено автором).

Мир культуры не только отличен от мира природы, но в своих идейных основах представляет собой метаобласть человеческого существования. Образование же есть специфическая часть культуры, отличающаяся целенаправленным характером выражения и донесения новому поколению этих идейных оснований культуры с целью дальнейшего культуротворчества. В этом смысле следует говорить о пересмотре идейных оснований культуры как идеалообразующей стороны человеческой жизни.

Образование как специфическая часть культуры представляет собой важнейший социальный организм по формированию человека в его специфических качествах. **К ведущему и обобщенному специфическому качеству** относится **способность человека к разумной деятельности**, основанная на синтезе рационального и духовного осознания мира и своего места в нем. Между тем образование в технологическом обществе все более «рационализируется», утрачивая роль «духовного наставника».

О важности роли образования в духовном становлении личности пишет культуролог А.С. Запесоцкий. Он отмечает, что образование представляет собой «процесс «сборки» духовного мира личности путем активной и деятельной проекции формирующихся качеств (элементов) на внешний персонифицированный образ», который интериоризируется и становится «духовной доминантой» внутреннего мира личности [163, с.12].

Методологи современного образования (Б.С. Гер-

шунский, В.В. Краевский и др.) видят глубочайшую необходимость теоретико-методологической разработки основ культурологической парадигмы образования и во многом именно вследствие утраты им духовно-мировоззренческих позиций. Образование должно стать, по их мысли, действительно культурным процессом, процессом культурного становления личности, где под культурным становлением также мыслится единство духовно-мировоззренческих установок личности с развитием ее рациональных (умственных) способностей.

Актуальность темы культурного становления человека подтверждается множеством философских, культурологических и педагогических работ, посвященных проблеме культуры современного человека в новой культурно-исторической ситуации (в технологическом мире). Так, французский философ Ж. Эллюль [444] проводит мысль, что только культурный человек может считаться сегодня современным, то есть вошедшим в контекст современной жизни. Трудно не согласиться с П.С. Гуревичем [137, с.29], считающим, что противоположностью *культурного человека* является вовсе не *природный человек, а варвар*.

Рассматривая особенности взаимосвязи культуры общества и образования, прежде всего, определим само понятие «культура».

1.2. К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ КУЛЬТУРЫ: ОТ ФЕНОМЕНА К ПОНЯТИЮ

К понятию «культура», к выяснению сущности культуры как феномена в свое время обращались такие зарубежные философы, как И. Кант, позже: М. Вебер, А. Тоффлер, С. Тулмин, В. Франкл, Э. Фромм, А. Швейцер, К. Ясперс. В частности, И. Кант рассматривал культуру в качестве последней цели в отношении к человеческой природе. Проблема культуры освещалась им, прежде всего, с этических позиций. Между формированием нравственного мира человека и развитием его культуры он усматривал органическую связь. Несколько позднее философ А. Тоффлер первым зафиксировал в работах перерождение индустриального общества и его культуры в качественно новое состояние, выявил ведущие противоречия постиндустриального общества, ведущие к вырождению социального мира вследствие НТР.

В. Франкл подчеркивал духовную смерть человека в мире высоких технологий. Э. Фромм доказал значимость гуманизации современного общества и его культуры для спасения человечества. Проблема отчужденности человека в современном мире вследствие роста технологий и развития частнособственнических отношений рассматривалась философом как проблема экзистенциальная, связанная с самой сутью и смыслом человеческого бытия.

В целом можно сказать, что в трудах перечисленных философов XX века выразилась главная проблема человека XX века – проблема его сущности и его культуры в постиндустриальном мире. Мысли И. Канта о «доброй воле» и категорическом императиве в этом контексте обрели свое новое актуальное звучание.

В отечественной философской мысли культура как феномен и форма человеческого существования рассматривалась такими мыслителями как Н.А. Бердяев, А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев. Известна позиция Н.А. Бердяева по поводу механизации и технологизации социального мира. Философ видел отрица-

тельное значение такого прогресса для развития самого человека и его культуры. Работы Н.О. Лосского и В.С. Соловьева пронизаны идеями космополитизма, передают глубинные пласты внутреннего сознания русского народа. Очевиден аксиологический характер их философии, выразивший глубокий уровень духовности как самих философов, так и русского народа.

Среди зарубежных исследователей в области культурологии, социальной культурологии и культурантропологии XX и XXI века считаем важным выделить Х. Арндт, Е.К. Быстрицкого, В.П. Козловского, А. Кребера, Г. Риккерта, К. Леви-Стросса, Й. Хейзингу. Так, Х. Арндт пишет о сложной ситуации человека в современном социальном мире, о многосторонности влияний, испытываемых человеком в каждый отдельный момент своего существования. Е.К. Быстрицкий и В.П. Козловский рассматривают проблему человека и его культуры как проблему личностного освоения общекультурного наследия в процессе индивидуального становления. А. Кребер разрабатывает концепцию культуры как целостностей, подчеркивая неповторимость и индивидуальный стиль каждой культуры, развивающейся подобно биологическому организму. Считал, что смысл культуры можно объяснить только из нее самой. Для Й. Хейзинга игра – источник культуры, необходимый способ социальной и духовной жизни народа. К. Леви-Стросс одним из первых зафиксировал в своих трудах проблему массовой культуры в индустриальном обществе, особенности внутреннего мира человека-толпы, показав неизбежность перерождения психологии человека в развивающемся мире.

Имя М.К. Мамардашвили занимает особую строку не только в истории отечественной, но и в истории мировой классической философской мысли. Все работы философа являются собой обнаружение глубинных пластов человеческой культуры, ее внутренних смыслов. Нам особенно близка позиция мыслителя о ценностном характере культуры человека, о человеке как источнике самого себя и своей культуры. В работах Д.М. Гвишиани, В.В. Мшвениерадзе исследуется проблема общекультурного идеала, доказывается его синтезирующая и объединяющая роль.

Неоценимый вклад в развитие научной и культурологической методологии внесли работы В.И. Вернадского. Мысли В.И. Вернадского как ученого и как мыслителя о качественно новом состоянии жизни на Земле одновременно доказывают значимость сущностного анализа мироотношения человека, следовательно, его культуры. Видными культурологами, чьи труды вошли в ряды мировой классики, являются М.М. Бахтин, А. Белый, В.С. Библер, Ю.А. Лотман. Имя М.М. Бахтина вызывает все больший интерес в кругах не только лингвистов, филологов, но и культурологов, педагогов, психологов. Содержание его работ обретает все новые и новые смыслы с течением времени. Проблема смыслов и контекстуальных значений, проблема интерпретации знания становятся ведущими в контексте современной социальной жизни. Работы В.С. Библиера обозначили важнейшие «горизонты» слияния чувственного и рационального видов познания человека, показав новые возможности в развитии методологического знания. Проблема бытия человека в культуре рассматривается В.С. Библиером как проблема его способности к диалогу с этой культурой.

Теоретические основы социальной культурологии

разработаны в трудах таких отечественных ученых как П.С. Гуревич, Л.Н. Коган, Э.С. Маркарян. В работах Л.Н. Когана заложены теоретические основы социальной культуры, рассмотрены ведущие подходы к ее анализу. Анализируются смыслы человеческого существования в обществе и культуре этого общества. Предельно важными нам представляются мысли ученого о человеке культуры и человеке в культуре, о человекотворческой функции культуры. Философия культуры подробно исследуется П.С. Гуревичем. Нам особенно близка его позиция о «второй» (культурной) природе человека, о принципиальной несводимости человеческой сущности к биологизаторским интерпретациям и подходам. Э.С. Маркарян также видел «огромную эвристическую ценность культуры» в том, что она позволяет провести «водораздел» между миром человека и природой. Значимое место в его работах занимает проблема аксиологического подхода к анализу культуры. Ученый стремился определить границы объективности научного знания, основанного на аксиологических позициях.

Значительную популярность имеют работы современных исследователей: Л.Г. Ионина, А.С. Кармина, Н.М. Лебедевой, В.И. Лях, А.А. Флиер, А.Е. Чучина-Русова. Работы Л.Г. Ионина посвящены вопросам социологии культуры. Ученый приводит типологию определений культуры в соответствии с социологическим подходом к рассмотрению ее сущности, показывая историческую изменчивость понимания культуры и ее сущности. Кроме того, разные социальные подходы, в его понимании, диктуют свои способы определения культуры как понятия. На высоком уровне обобщения приводит типологические определения культуры А.С. Кармин. Важное место в современной социальной культурологии занимают работы Н.М. Лебедевой, исследующей, в частности, проблему типологии современных обществ с позиций анализа основных культурологических характеристик. Культуролог также исследует особенности изменений, происходящих в ценностном сознании людей в России под влиянием социально-экономических изменений, особое внимание при этом уделяется изучению ценностного мировоззрения студенческой молодежи.

Значимыми в области культурной антропологии можно назвать работы В.А. Бобахо, С.И. Левиковой, С. Неретиной, А.П. Огурцова, А.А. Пелипенко, В.Д. Семенова. Проблемы социальной культурологии рассматривают Б.С. Ерасов, Л.Г. Ионин, Д. Маркуш. Так, в частности, А.П. Огурцов занимается изучением зарубежного опыта в области педагогической антропологии, его применимости на отечественной «почве». С. Неретина и А. Огурцов рассматривают современный этап развития общества как «время культуры», исторические корни этого состояния, создавая при этом свой «язык», свою терминологию культуры. Нам близки многие позиции, которые занимают исследователи в отношении к культуре и ее проблемам. Трудно не согласиться, что современное состояние социальной жизни по-особому обостряет проблему культуры человека. Мы также придерживаемся позиции А.П. Огурцова по поводу сомнительной роли постмодернистских настроений для развития культуры, социальной жизни в целом и образования, в частности. Особый интерес вызывают также труды А.А. Пелипенко, пронизанные постмодернистским взглядом на действительность. Сложный язык, помогающий обострить «вкусо-

вые» ощущения читателей, не могут оставить безучастными к тому, о чем пишет культуролог. С ним можно не соглашаться и спорить, но нельзя не признать смысловой «накал» изложения ученым взглядов на современную культуру и человека в ней.

В области культурологии образования предельно важными являются труды Б.С. Гершунского, Е.В. Бондаревской, А.С. Запесоцкого, а также И.Е. Видт, Н.Б. Крыловой. Мы особо выделяем мысль Б.С. Гершунского о значимости исследований в области менталитета образования, о необходимости тем самым определения его новых методологических основ. Особое значение роли образования в духовном становлении личности подчеркивается в работах Е.В. Бондаревской и А.С. Запесоцкого. Проблема формирования гуманитарной культуры личности, ее духовности в образовании рассматривается в работах А.С. Запесоцкого, А.С. Зубры, И.М. Орешникова, В.А. Черкасова.

Социальная сущность культуры освещается в трудах И.М. Быховской, М.И. Вишневецкого, Г.Н. Волкова, С.П. Демьяненко, Л.И. Новиковой, Д.В. Пивоварова, М.Г. Писманик, Н.А. Сетникова, Е.Ю. Смотрицкого, Л.В. Тодорова, Е.Л. Фейнберг, М.М. Шибаевой и других. В частности, И.М. Быховская, Е.Ю. Смотрицкий анализируют проблему бытия человека в культуре, проблему культурации личности. М.И. Вишневецкий разрабатывает целостный философско-мировоззренческий подход в проблеме внутреннего становления человека. Д.В. Пивоваров подчеркивает духовное значение культуры.

Большое количество подходов к анализу сущности культуры «диктует» и множество ее определений, что, в свою очередь, отражает богатство духовного и социального мира человека, многогранность человеческих проявлений. Считаем, что понятие «культура», по сравнению с прошлыми веками, значительно расширилось в своей трактовке. Так, на первоначальном этапе это слово связывалось с понятием «культ». Изначально «соотносилось с культурой чего-то: культура души, культура разума, культ богов или культ предков (П.С. Гуревич) [138, с. 26]. В своем этимологическом значении понятие культуры восходит к античности: «Его (понятие «культура» – наше) можно обнаружить в трактатах и письмах Древнего Рима» [там же].

В частности, Д.В. Пивоваров [481, с.25] считает, что в определении содержания понятия «культура» важно отталкиваться не только от этимологического подхода, но учитывать конкретно-исторические изменения понятия, его значения. Философ предлагает определять культуру как «воздвигание таких зеркал» (совершенных явлений), которые способны отражать «свет» всеобщего, высвечивать сущности вещей и человеческих отношений. На философском языке такие зеркала именуют «идеалами», «образцами», «совершенными феноменами»: «Тогда культуру можно определить как идеалообразующую сторону жизни людей и именно в этом аспекте противопоставить «натуре»» [там же, с.26]. Понимание культуры как идеалообразующей стороны жизни людей представляется нам предельно сущностным.

Следует признать, что культура как порождение человеческого мира в его многообразии не может быть в полном объеме определена, поскольку сам человек как специфическое существо не познал сам себя до конца, и вряд ли это возможно. Последнее означало бы, что

человек исчерпал собственную сущность. В этом плане мы считаем продуктивной идею А. Моля о «незамкнутых определениях» [292]. Именно поэтому существующие определения лишь контекстно или с определенных позиций, сторон помогают осмыслить культуру как область человеческой деятельности, как феномен социальной действительности, как нечто, что существует помимо природы.

Мы опираемся на определения культуры, сформулированные с **общенаучных, социально-антропологических и аксиологических** позиций. Необходимость в определении культуры с общенаучных позиций представляется нам очевидной для любого исследователя в этой области. Определения такого порядка помогают раскрыть наиболее существенные свойства культуры как феномена (явления). Социально-антропологические определения культуры раскрывают культуру с конкретно-исторических позиций, выявляют особенности культуры на определенном этапе ее развития. В нашем исследовании такой подход является не просто полезным, но необходимым, так как помогает выявить эволюционный характер развития культуры как мира человека. Третья группа – это аксиологические определения культуры. Именно в них и с их помощью раскрываются основные смыслы культуры как особой метаобласти человеческой жизнедеятельности. Но рассмотрение культуры как определенной метаобласти в жизни человека не ведет к кардинальному противопоставлению аксиологического подхода социально-антропологическому, согласно которому к культуре относится вся область человеческой жизнедеятельности и где культура рассматривается как целостный процесс и результат человеческой истории. Аксиологические определения культуры уточняют исследовательские позиции автора данной работы относительно культуры и образования как специфической ее части.

Культурный мир пронизывает все сферы человеческого существования, являясь, с одной стороны, порождением социального, а с другой, выступая курсором и генератором развития этого социального. В силу разнородного характера природы социального, определения культуры также подразделяются между собой на общие и частные, существенные и аспектные, охватывающие и уточняющие, универсальные и прикладные. Задача заключается в системном и иерархическом упорядочивании определений понятия, в их гармоничном использовании в каждом конкретном случае, в адекватном соотношении между собой.

Вопрос об определении культуры в конкретном случае не должен ставиться как о поиске главного или наиболее правильного, объективного ее понимания вообще. Задача заключается в системном и иерархизированном упорядочивании и различении определений понятия, то есть в умении гармонично их применять в каждом конкретном случае, адекватно соотносить с имеющимися горизонтами рассмотрения.

Научное исследование культуры, как отмечает Э.С. Маркарян [281, с. 28], в большинстве случаев осуществлялось в русле специальных антропологических разработок в отличие от философско-антропологического плана, которому были в целом чужды собственно научные ориентации при рассмотрении культуры. Для последнего были характерны преимущественно антициентистские подходы, связанные с этизацией культуры и ориентирующие на внутреннее, личностное по-

стижение соответствующих ее форм. Считаем, что условия современного состояния исследовательских позиций в области культуры подчеркивают необходимость ее целостного изучения, при этом этический компонент культуры должен рассматриваться как основополагающий, более того, необходимый и для методологии науки как части человеческой культуры. С этих позиций этический и собственно научный подходы к изучению культуры не противопоставлены, а насколько это возможно, дополняют друг друга в изучении культурных проблем. При этом понимание культуры может и должно варьироваться в рамках исследуемой ее области.

Так, исключая сельскохозяйственную и естественнонаучную терминологию, Л.Г. Ионин [183] выделяет четыре основных смысла слова *культура*: 1) абстрактное обозначение общего процесса интеллектуального, духовного, эстетического развития; 2) обозначение состояния общества, основанного на праве, порядке, мягкости нравов и т.д.; в этом смысле слово *культура* совпадает с одним из значений слова *цивилизация*; 3) абстрактное указание на особенности способа существования или образа жизни, свойственных какому-то обществу, какой-то группе людей, какому-то историческому периоду; 4) абстрактное обозначение форм и продуктов интеллектуальной и, прежде всего, художественной деятельности: музыка, литература, живопись, театр, кино и т.д. (то есть все то, чем занимается Министерство культуры). Автор перечня последнее понимание слова относит к наиболее распространенному среди широкой публики. При этом перечисленные значения слова *культура* связаны между собой частично происхождением, частично по смыслу.

Культуролог Н.М. Лебедева [256, с. 23-24] выделяет шесть основных классов таких определений, используемых в антропологической литературе: 1) *описательные определения*, которые содержат попытки перечислить аспекты человеческой жизни и деятельности, создающие культуру; 2) *исторические* - например, аккумуляция традиций в процессе совершенствования культуры (культурное наследие); 3) *нормативные* – описание разделяемых норм и правил, управляющих человеческим поведением; 4) *психологические определения*, опирающиеся на психологические феномены, например, приспособление, культурную адаптацию, решение проблем, обучение, навыки; 5) *структурные* – относятся к моделям организации культуры: культура – не комплекс обычаев, а способ формирования единой модели внутрисвязанных феноменов; 6) *генетические определения*, основанные на происхождении или генезисе культур: культура как результат адаптации группы к среде обитания рождается в социальном взаимодействии и творческом развитии.

Эти подходы к определению понятия *культура* далеко не исчерпывают имеющихся парадигм, из чего следует возможность выделения других направлений культурного становления личности.

В концептуальном рассмотрении А.Я. Флиера [454, с. 119-124] культура на сегодняшний день представляет собой совокупность искусственных порядков и объектов, созданных людьми в дополнение к природным: 1. Это «*возделанная среда обитания людей*». 2. Это «*мир упорядоченных коллективов людей*». 3. *Мир особых нормативных порядков, форм деятельности и образов сознания*. 4. *Мир «возделанных» личностей*. 5. *Мир символических обозначений явлений и понятий*. 6. *Мир*

познания. 7. Мир творчества. 8. Мир «культурных текстов».

Однако самым общим, по А.Я. Флиеру, «родовым» определением культуры является рассмотрение культуры как противопоставление социального и природного. Все другие определения культуры исходят из системно-структурного рассмотрения социального. Именно поэтому и на этой основе культура может быть рассмотрена и как «возделанная» среда обитания людей, и как мир «упорядоченных» коллективов людей, и как мир *особых нормативных порядков, форм деятельности и образов сознания*, и как мир «возделанных» личностей, и как мир *символических обозначений*. Подобный подход к рассмотрению культуры как феномена помогает в рассмотрении типологий культурных «миров», и с этой точки зрения он необходим.

Действительно, **рассмотрение мира культуры начинается с ее противопоставления природному началу.** Это противостояние является онтологическим, оно выявляет в нашем понимании не что иное, как специфические способы адаптации человека к миру и специфические способы существования в нем как альтернативные «чисто» природному способу выживания в мире.

Однако проблема культуры в современном мире не сводится к проблеме различий между социальным и природным, а также к проблеме типологизации культуры относительно специфики социального мира.

На первый план сегодня все чаще выходит социальная проблема внутреннего различия между культурой и не-культурой, как проблема различия и различения в социальном мире его развивающего, прогрессивного и догматического, асоциального начал. **Постановка проблемы культуры с этих позиций, по сути, есть не что иное как «высвечивание», рассмотрение проблемы становления истинно человеческого в социально-историческом, и, следовательно, культурологическом аспекте.** Безусловно, данная проблема может быть и должна быть отнесена к разряду вечных, истоки ее решения можно найти еще в Древнем мире. И на каждом историческом этапе эта проблема решалась по-своему. Но именно в условиях современного цивилизационного кризиса проблема культуры, ее дальнейшего развития становится насущной, определяющей судьбу всего человечества характером своего решения.

Таким образом, не только значительной, но и обостряющейся проблемой в определении понятия «культура» было и остается определение ее границ. **Вопрос о том, что считать культурой, а что – нет продолжает оставаться одной из злободневных тем различного рода интеллектуальных дискуссий, любительских и профессиональных споров.** Раскроем свое понимание различия между культурой и не-культурой в социальном аспекте.

Все же культура представляет собой не что иное, как выражение «сверхприродной» сущности человека (Л.Н. Коган) [209, с. 12]: «Культура – противоречивое единство бытия и небытия, вечного и преходящего. В ней постоянно утверждаются новые ценности и нормы, и отмирают, отживают свой век старые. Культура – вечный процесс, но в этом вечном движении остается непреходящее ядро – ценности, отобранные социальной практикой человечества и имеющие поистине общечеловеческое значение».

Решение вопроса о сущности культуры как феномена неизбежно связано с природой творчества. Куль-

тура как метаобласть человеческого существования является всегда в этом смысле творческим явлением в жизни человека, общества. Вместе с тем следует отметить, что существующие теории творчества не являются исчерпывающими. Они не исчерпывают его сути как явления в психическом мире отдельной личности и социальном мире. Иначе, творчество (от «творить»), и думается, это понятно, перестало бы быть таковым. **ТВОРЧЕСТВО есть ТВОРЕНИЕ.**

Глубокое понимание культуры невозможно без понимания сути творчества. В этом плане нам близка позиция: там, где нет творчества, там нет и культуры как живой, развивающейся системы, возможно, там есть система норм и устоявшихся ценностей, но если эта система применяется автоматически, без адресатов и ссылок, то правильнее говорить о традиционности культуры либо об ее «пустоте», то есть «вырождении». Излишняя традиционность в культуре вредна и губельна для самой культуры, если под традицией понимать нечто неизменно повторяющееся и возобновляющееся. В этом понимании традиция, не «подкрепленная» творческими исканиями, опустошает культуру. Культура начинает творить самое себя, то есть «работать на количество», а не на качество.

Культура представляет собой сложную и «большую систему» (В.Б. Чурбанов). Следовательно, ей не свойственна четкая внутренняя организация, она обладает диффузностью, границы ее четко не определимы. В этом смысле, как указывали в свое время еще М.С. Каган, Э.С. Маркарян, правильно решить вопрос об исходных функциях культуры невозможно без восприятия теорией культуры некоторых фундаментальных идей современного научного знания, касающегося сложноорганизованных систем.

М.С. Каган показал в своих работах негэнтропийную природу культуры, то есть указал на свойственную ей упорядочивающую, организующую функцию. Идея о негэнтропийной функции культуры получила развитие в трудах Э.С. Маркаряна: «Без выделения свойств, отражаемых понятием «адаптация», используемым не только в биологии, но и в других науках, нельзя в принципе понять природу жизненных процессов, в том числе и процессов общественной жизни как самоорганизующейся системы. В частности, специфика негэнтропии на уровне любых форм организации жизни проявляется в адаптивных процессах приведения в соответствие, в состояние динамического равновесия рассматриваемых систем со средой в целях их самосохранения» [281, с. 63].

Э.С. Маркарян подчеркивал, что понятие «адаптация» включает в себя не только функционирование, но и развитие. «С этой точки зрения адаптивная функция выражает общую стратегию жизни, в том числе и общественной жизни, а негэнтропийная служит осуществлению этой стратегии» (там же). Ученый выделил важную характеристику культуры – ее избыточность. Избыточный характер развития культуры позволяет ей «выполнять свою адаптивную функцию по-разному. И здесь важно различать понятия «адаптивность» и «оптимальность».

Итак, культурный процесс имеет творческий и самоорганизующийся характер. Творческая природа культуры составляет особый предмет в ее изучении и понимании. Более всего в этом аспекте свойственно изучать культуру с гуманистических позиций, где важным

является выявить и подчеркнуть **роль субъектного начала в движении культуры**.

Но, с другой стороны, нельзя не учитывать, что в социальных институтах важную роль играет и организация. Именно к организованному как упорядоченному, определенным образом структурированному и определенным образом функционирующему характеру стремятся все социальные институты, и можно сказать, что в этом проявляется их специфическая тенденция к самосовершенствованию. Однако излишняя организация в функционировании социальных институтов приводит к снижению творческого начала ее субъектов, следовательно, к снижению темпов и качества развития этих институтов. Кроме того, «заорганизованность» способствует дезиндивидуализации членов института, что, в свою очередь, может привести к разрушению самой социальной системы в силу, например, резко возросшей безответственности ее субъектов как результата их дезиндивидуализации.

В силу сказанного вопрос о мере и степени организации социальной системы и ее творческом саморазвитии - один из сложных и актуальных на сегодняшний день. Одним из современных подходов к его решению является гуманистический, согласно которому само управление в большой и сложной социальной системе начинает рассматриваться как «резонансное воздействие» на те или иные структуры системы и ее субъектов. В результате подобного воздействия социальная система, подобно живому организму начинает активно реагировать и саморазвиваться. Таким образом, такое «мягкое управление» является «катализатором» или толчком к данному процессу. С позиций такого управления главнейшим становится другой вопрос – о конкретных механизмах изучения состояния социальной системы с целью адекватного реагирования на это состояние, чтобы произошел необходимый «резонанс».

Творческое начало культуры позволяет ее отождествлять с миром художественной культуры, с высочайшими достижениями художественной мысли – с памятниками культуры, которые являются продуктом коллективного и авторского творчества. С этих позиций **мир культуры воспринимается как мир самого человека, его целей и смыслов, способов существования**.

Феноменологический смысл культуры заключается в том, что, хотя культура рождается в среде и влияет на эту среду, она вместе с тем никогда с ней (этой средой) не отождествляется. Надмирный характер культуры позволяет ей отслеживать социальные процессы и явления, отображать их в призмах своих ценностей и системы смыслов. Таким образом, **культура способна выполнять функцию рефлексии в отношении человеческого**.

В нашей стране в советский период одним из распространенных и наиболее общепринятых до 60-х годов явился подход, «согласно которому культура понимается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством» (Э.С. Маркарян). Достоинством этого подхода является его широта, позволяющая мыслить культуру как выражение различных сторон и сфер общественной жизни, положительное значение - в возможности широкого охвата различных сторон и сфер общественной жизни, избегании «практики узкого и в большинстве случаев ситуативного употребления понятия «культура»». Но, мы согласны, что такой подход ориентирован лишь «на меха-

ническую фиксацию объективированных в соответствующих продуктах результатов человеческой деятельности, ... не позволяет сформулировать достаточно четкие критерии для определения того, что следует считать ценностями» [281, с. 32].

Рассмотрение культуры как способа человеческой деятельности, где основной функцией культуры является «человекотворческая» (Э.С. Маркарян), а также как «идеалообразующей стороны деятельности людей (Д.В. Пивоваров), позволяет увидеть ее (культуры) несводимость к какому-то одному способу человеческой деятельности либо одному идеалу. Так формируется ориентация на видение не столько культуры вообще, сколько величайшего множества разных культур в их историческом и актуальном противостоянии. В этом плане правомерно говорить о гибели культуры и общества, чья культура пришла к своему упадку. Гибель культуры – это разрушение ее главных устоев, то есть идеалов и ценностей. По сути, **гибель определенной культуры, точнее, ее вырождение, в первую очередь означает возникновение настоятельной потребности в какой-то иной иерархии образцов жизни**.

Одним из основополагающих для нашего исследования положений в отношении вопроса «природа – культура» является признание, что **в отличие от природы в культуре всегда воплощена какая-либо признанная человеком ценность** (Г. Риккерт) [371]. Не случайно А. Кребер указывал на самостоятельную и ведущую роль идеальной культуры в расцветах цивилизаций.

В нашем понимании **аксиологический подход к рассмотрению культуры является необходимой ступенью в оценке ее качественного развития**. Мы исходим из позиции Э.С. Маркаряна о том, что, несмотря на то, что только аксиологическая ориентация в науке о культуре рассматривается как «ограничивающая ее предмет», вместе с тем «после отбора явлений, относящихся к сфере культуры, выявления законов функционирования и развития этого класса явлений непременно должен быть подключен аксиологический анализ». И необходимость, считал Э.С. Маркарян, данного подхода заключается в том, чтобы дать объективно-историческую оценку каждого явления культуры с целью оптимизировать развитие объективно-ценных элементов культуры и минимизировать действие ее негативных элементов. Таким образом, дезаксиологический и аксиологический подходы к исследованию культуры не только диалектически взаимосвязаны, но одинаково необходимы для осуществления социальной практики, являются своеобразными этапами в осознании культуры. Аксиологический подход позволяет рассматривать культуру как меру гуманизации общества и человека.

Вопрос о границах культуры в области ментального отдельными исследователями (М.Н. Руткевич) [449] решается как включение в последнюю сферы человеческих действий, осознанной и стихийной, рациональной и интуитивной. Такой подход является исторически конкретным и надисторическим одновременно. На самом общем философском уровне мы не можем не принять такую точку зрения как объективную. Вместе с тем, выясняя вопрос о культуре как «ведущем двигателе» эволюции мало перспективным представляется остановиться именно на таком ее понимании.

Культура как процесс духовного производства, функционирования и развития личности рассматривается в трудах отечественных культурологов – А.И. Арноль-

дова, Э.А. Баллера, Н.С. Злобина, Л.Н. Когана, В.М. Межуева и других. Осмысление культуры как специфического способа человеческой деятельности присуще исследователям В.Е. Давыдовичу, Ю.А. Жданову, М.С. Кагану, З.И. Файнбургу, В.В. Трушкову и другим. В нашем понимании оба подхода являются взаимно дополняющими и уточняющими. Первый акцентирует внимание на процессуально-деятельностном аспекте культуры, а также на его влиянии на личность и общество, второй также имеет в своей основе деятельностный подход, однако концентрирует большее внимание не на процессе, а именно на способах его осуществления.

Культурно-антропологическое направление, возникшее во второй половине XX века, под влиянием идей о качественном изменении роли отдельного человека в мировой истории, в истории культуры обозначило интерес к изучению роли отдельного человека в развитии культуры как целостном организме. Интерес к изучению роли человека, того или иного общества в развитии культуры был, прежде всего, вызван вниманием к феномену «массовой культуры» в индустриальном обществе, проанализированном в работах Х.-Л. Ортеги-и-Гассета, Э. Фромма, в работах постмодернистов (М. Фуко, Ж. Делез и др.). Дальнейшее развитие эта тема получила в трудах структуралистов-антропологов (К. Леви-Стросс), экзистенциалистов (А. Камю, Ж.-П. Сартр) и представителей диалогической трансцендентальной философии (В.С. Библер, М. Бубер, М. Хайдеггер).

Первым же исследователем в области систематического обоснования общей теории культуры принято считать известного культурантрополога Лесли Уайта (1900-1975гг.).

Л. Уайт выделял в культуре как организованной целостной системе три главные подсистемы: *«технологическую»,* состоящую из материально выраженных инструментов и техники их использования, благодаря которым осуществляется взаимодействие человеческих индивидов и коллективов с природной средой. ...; *социальную,* включающую отношения между людьми, соответствующие типы поведения. ...; *идеологическую,* которую составляют идеи, верования, знания, выражаемые с помощью членораздельной речи и других символических форм. ... особо выделил еще поведенческую подсистему культуры» [64, с.11].

Л. Уайт выступил одним из активных сторонников эволюционной теории, применив к исследованию культуры технолого-детерминистский подход. По его мнению, каждому типу технологии соответствует свой тип идеологической подсистемы, как упорядоченной подсистемы верований, дающей определенную интерпретацию опыта людей. Критерием прогресса в эволюции культур для Л. Уайта было возрастание количества энергии, используемой общностью.

Несмотря на стремление к объективации культуры, Л. Уайт в своих работах одним из первых все же заговорил о необходимости рассмотрения человека как «субъекта культуры». Сегодня со всей ответственностью можно сказать, что теория культуры, не опирающаяся на результаты субъектного анализа в истории культуры, является «выхолощенной» абстракцией, голой, и вряд ли объективной схемой. Именно индивид, человек, общество являются основными и единственными ее творцами, поэтому **культура, рассмотренная в значительном «отдалении» от своих создателей, становится безжизненной, теряет свои органически присущие ей свойства – историчность и**

личностный характер развития.

Выделение роли субъекта в истории культуры еще раз доказывает ее уникальный характер, а также ее неотчужденность самой себе в иной момент времени. Но именно поэтому столь важным является вопрос о так называемых универсалиях человеческой культуры в целом. Эта проблема решалась положительным образом в трудах И. Канта, Н.О. Лосского а также в работах О.Г. Дробницкого, Т.И. Ойзерман, А.К. Судакова и других. К таким универсалиям представители моральной философии относят так называемые «общечеловеческие ценности». Если культуру рассматривать как особый мир человека, то его «особость» как раз и заключается в определенных, признанных данным человеком, обществом, большинством людей ценностей как целей и смыслов человеческой жизни.

Человеческий мир является миром культуры именно потому, что он организован смысловым образом (М. Вебер) [83] (выделено нами). М. Вебер раскрывает диалектику процесса постановки человеческих целей, которая заключается в том, что по достижении некоторых определенных целей, они утрачивают свою притягательность, свою влекущую, побуждающую к действию силу. Вместе с утратой этой притягательности, утрачивается и способность таких целей освещать более отдаленные перспективы человеческой жизнедеятельности. Отсюда проистекает особое значение в человеческой жизни более отдаленных целей, организуемых ее как целое: значение *цели всех целей.*

Из сознающего и рефлексивного характера бытия человека следует необходимость постоянного пересмотра своих целей и способов их достижения, «переинтерпретации» имеющегося опыта во избежание субъективистского подхода к его использованию. Трансформация культурных смыслов предъясвляет значительные требования к уровню деятельности всех имеющих социальных институтов, и во многом в первую очередь образования.

Феноменологический смысл культуры заключается и в том, что, хотя культура рождается в среде и влияет на эту среду, она вместе с тем никогда с ней (этой средой) не отождествляется. Надмирный характер культуры позволяет ей отслеживать социальные процессы и явления, отображать их в призме своих ценностей и системе смыслов. Таким образом, **культура способна выполнять функцию рефлексии в отношении человеческого.** Более того, в этом заключается одна из ее **миссионерских функций.** Рефлексивный характер культурной деятельности отмечают в своих работах В.С. Библер, Л.Н. Коган, Э.С. Маркарян.

Рассмотрение культурной деятельности как таковой с позиции ее общих, вневременных и конкретно-исторических смыслов становится возможным при введении понятий **«культурное пространство», «пространство культуры».** Л.Н. Коган рассматривает пространство культуры как особый вид социального пространства, зависящий от конкретных особенностей культуры, развивающемся в этом пространстве [209, с. 58]. М.М. Бахтин рассматривал пространство не как нечто неподвижное, не как фон, но «как становящееся целое» [там же].

Пространство культуры всегда представляет собой определенную часть социального пространства. Это означает, что социальное пространство изначально является более широким и «вбирающим», в сравнении с

пространством культуры. И здесь мы абсолютно согласны также с позицией Л.Н. Когана, считающего, что «любое пространство культуры – часть социального пространства, хотя далеко не всякое социальное пространство – пространство культуры» [там же, с.59-60]. **Вывод подчеркивает аксиологическое значение культуры как феномена социальной жизни.**

Понимание термина «культурное пространство» в широком смысле означает в нашем понимании фактическое отождествление социального и культурного мира. В этом случае термин «культурное» противопоставлен термину «природное». Отсюда парадигма: культурное пространство – природное пространство. В узком же смысле понятие «культурное пространство» представляет собой определенный уровень развития социального пространства. В этом случае понятие «культурное пространство» сближается по смыслу с понятием «пространство культуры». Но, как подчеркивал Л.Н. Коган, «пространство культуры» есть не только внешнее, но и «есть пространство действия человеческого духа, сфера его локализации» [там же, с. 70].

Исследуя проблему культурогенеза, В.И. Лях [276, с. 46-47] отмечает, что определение понятия культурного пространства можно выявить из диффузионистского направления в изучении культуры, представители которого считали главным содержанием исторического процесса диффузию, контакт, столкновение, взаимодействие, перенос культур. Само по себе «культурное пространство» в этом случае можно считать пространственно-временной характеристикой культуры определенного географического района. «Культура организует себя в форме определенного пространства-времени и вне такой организации существовать не может» [там же]. При этом внешний мир, в который погружен человек, чтобы стать фактором культуры, подвергается семиотизации. «Он разделяется на область объектов, нечто означающих, символизирующих, указывающих, то есть имеющих смысл, и объектов, представляющих лишь самих себя. При этом разные языки, заполняющие это культурное пространство, выделяют «во вневещной реальности различное». Получается картина, которая присваивает себе право говорить от имени культуры в целом. Так, по В.И. Лях, на одном «культурном пространстве» может располагаться несколько «культурных полей», каждое из которых имеет свои особенности развития и наполнения. Однако все они развиваются, взаимообогащаясь, взаимодействуя друг с другом.

Данная позиция напоминает нам философскую концепцию Э. Гуссерля о монадах применительно к понятию культуры. Философ разделял жизненный и культурный мир субъекта, говорил о несовпадении разных культурных миров разных субъектов. С одной стороны, происходит соединение жизни с жизнью в индивидуальной и общественной жизнедеятельности, что придает форму мира культуры, мира, наделенного человеческими значимостями. Однако это не исключает положения, «когда принадлежащие одному и тому же миру люди живут, имея очень слабые культурные связи друг с другом или не имея вовсе никаких, и вследствие этого конституируют различные окружающие их культурные миры как конкретные жизненные миры, в которых, претерпевая и действуя, живут относительно или абсолютно обособленные друг от друга сообщества» [142 с. 491].

Пространственно-временное представление о характере существования культуры, опирающееся на феноменологический подход, выявляет полисемантическую и многогранную и целостность как главные характеристики. Мир культуры предстает как сложнейшая и открытая система, как динамично развивающаяся реальность, обладающая своими законами и закономерностями. Причем особенности культурного развития человека и общества в общем пространстве культуры определяются не только, а, возможно, и не столько наличным в нем бытием, сколько еще и смыслообразующей направленностью взаимодействий культуры и общества, отдельного человека с имеющимся культурным пространством, личности с личностью по поводу культурных фактов и событий. Иначе говоря, в определенном смысле **имеющееся культурное пространство становится настолько пространством культуры, насколько эту культуру обнаруживает взаимодействующий с ней субъект (личность, общество) и в какой мере он (субъект) придает этому пространству культурный смысл.** Этот вывод является предельно важным для исследования, поскольку выявляет **значимость субъекта культуры для самого культурного пространства, его создания и развития.**

Из понимания культуры как смыслообразующей деятельности, как идеалообразующей стороны человеческой жизни, а также из вышерассмотренного понимания культурного пространства вытекает **нетождественность культурного и социально-исторического миров.** Отсюда становится понятным подход к сущностному отделению (выделению) культуры и цивилизации. В определенном смысле **культура противостоит цивилизации и способу ее существования – технике как сфере антропологической, природе как области «без человека».**

Рассмотрение культуры как идеи, процесса и продукта человеческой жизнедеятельности позволяет рассмотреть культурные явления и события в их динамике и системе.

Но сказанное также означает, что **антикультура в первую очередь – порождение самой культуры, ее так же своеобразный «продукт».** Проблемный характер ценностей «массовой культуры» индустриального общества обостряет, на наш взгляд, понимание феноменальной роли культуры в обществе – ее одухотворяющего, идеалообразующего характера, без которого даже самые лучшие материальные достижения этой же культуры теряют свое культурное значение. Во многом, полагаем потому, что «мудрость в технократическом мире может быть только метатехнической» (Г.С. Пак) [481, с.58].

Культура противопоставлена миру техники как таковому в первую очередь через свое мудрое, духовное начало, через свою идеалообразующую сторону, человекотворческую сущность. Вместе с тем в нашем понимании это противопоставление **культура – техника** само по себе не может быть прямым, так как техника представляет собой немаловажную, а в современном мире просто огромную роль и является важнейшим культурным достоянием человечества. **Однако есть проблема технократизма, прежде всего, как проблема культурного развития индустриального общества. Такое рассмотрение проблемы неизбежно приводит к определению границ культуры на всех ее уровнях.**

1.2.1. КУЛЬТУРА И ЦИВИЛИЗАЦИЯ: ОТ ПОНЯТИЙ К СУЩНОСТИ

Культура как идея, процесс и продукт человеческой жизнедеятельности противопоставлена самой себе в конце своего развития (отрицание отрицания). Но это противопоставление не абсолютно. Культура как целостная система на всем своем временном и пространственном протяжении имеет общие основания (Н.О. Лосский, А.Е. Чучин-Русов). Источник этих оснований – ценности - результат мотивов человеческих отношений к себе и миру. «Именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры» [273, с.207].

Однако сегодня проблема отбора основополагающих ценностей человека и его жизни предельно обострена. В качестве основных причин этого обострения можно выделить три: 1. Культура в широком понимании как область всей жизнедеятельности человека (с позиции ряда философов, культурологов) включает в себя и «антикультуру» как ее особое порождение. Отсюда теряются критерии отбора ценностей, определение их становится просто невозможным. 2. Возникновение нового типа культуры индустриального общества – «массовой» - «притупило» понимание феноменальной роли культуры в обществе – ее одухотворяющего, идеалообразующего характера, без которого даже самые лучшие материальные достижения этой же культуры теряют свое культурное значение. 3. Развитие технократических тенденций во всех сферах социальной жизни постиндустриального общества.

Все причины свидетельствуют о том, что современная культура переживает качественно иное, чем в прежние эпохи, состояние, поэтому нуждается в определении, переопределении своей сущности и своих «границ», определение которых в современном мире начинается с понятийного и сущностного сопоставления культуры и цивилизации.

Противопоставление культуры вообще цивилизации, так или иначе, для нас **выявляет не вполне рациональное ее содержание**. Культура не предназначена своей сутью к поддержанию и развитию одного разума, она является **произвольным единством чувственного и понятийного опыта человечества**. Культура есть порождение коллективного субъекта. Она содержит в себе продукты духовной жизни человека и человечества – «чувства, эмоции, интуицию и фантазию, волю и веру, логическую аргументацию и сверхсознание» (Л.Н. Антилогова) [135, с.39].

Концептуальное рассмотрение проблема культуры и цивилизации впервые получила в работах немецкого философа Шпенглера (1880-1936гг.) [502]. В наиболее обобщенном употреблении Шпенглер рассматривает культуру как сложившуюся в веках историко-культурную целостность [240, с.161]. Термином же «цивилизация» философ обозначал поздний этап развития данной культуры, рассматривая его как логическую стадию, завершение, исход культуры. Таким образом, для Шпенглера, хотя культура и порождает цивилизацию, но, породив ее, все более и более утрачивает себя в ней. Цивилизация в этом смысле, по Шпенглеру, этап вырождения культуры.

О. Шпенглер не признавал за культурой, как процессом, поступательного развития. Есть лишь круговорот локальных культур. Любая отдельная культура живет своей особой жизнью, в которой есть свой «такт», «ритм», «вкус», «гональность» и т.д. Уподобляя культуру живому организму, считал, что каждая культура

рано или поздно умирает. Мертвая же культура рождает цивилизацию.

Л.Н. Коган отметил [209, с.114] историческую прозорливость О. Шпенглера, предвидевшего бурный рост индустриальной цивилизации еще в первые годы первой мировой войны, а также ««кроковое раздвоение» с человеком, которое позднее стало именоваться как «техника против человека»». По О. Шпенглеру, искусственный мир индустриальной цивилизации враждебен человеку, его сущности.

Рассматривая соотношение культуры и цивилизации, А.Д. Тойнби отмечал, что цивилизацию, находящуюся в процессе роста можно определить как цивилизацию, у которой культурные компоненты гармонически сочетаются в единое целое: «Расщепление культуры, таким образом, - это симптом социального недомогания, причина которого не в том, что цивилизация воздействует на чужое общество, а в том, что она сама пережила надлом и начала распадаться» [222, с. 155-156].

По А.Д. Тойнби, компонентами культуры общества являются экономический, политический и собственно культурный элемент. Особое внимание философ уделял проблеме взаимопроникновения культур. Он считал, что элементы культуры, вполне безвредные и даже благотворные на родной почве, могут оказаться опасными и разрушительными в чужом социальном контексте. С другой стороны, стоит чужеродным элементам утвердиться в новом окружении, они обретают тенденцию привлекать к себе другие элементы своей собственной культуры. В этом процессе начинают действовать бесчеловечные силы: «Одной из форм бесчеловечности можно считать утверждение культурной дискриминации в обществе, которое секуляризировало свою культуру. В современном мире различные националистически настроенные проводники западной культуры склонны проводить различие между ЦИВИЛИЗАЦИЕЙ с большой буквы и «варварами» или «дикарями», которых Запад облагодетельствовал в разных местах земного шара» [64, с.157-158].

В учении А.Д. Тойнби понятие цивилизации рассмотрено с иных позиций, чем у О. Шпенглера. Здесь нет такого прямого противопоставления цивилизации и культуры. Первое не выступает следствием умирания второго. Наоборот, показан характер исторического взаимодействия культуры и цивилизации. Культура здесь необходимый элемент цивилизации, а качество культурного элемента, собственно культуры одновременно влияет на особенности развития цивилизации.

Американский культурантрополог А.Л. Кребер (1876-1960гг.) рассматривал цивилизации как некие «единицы, естественно данные в истории» [там же, с.192]. Кроме того, он отмечал, что распространенным является использование термина «цивилизация» «для обозначения «продвинутой» или письменной, или преимущественно урбанистической культуры». В то же время это слово «имеет уничижительное значение, когда им называют по существу порочную или не созидательную фазу культуры» [там же, с.193-194]. Ни ту, ни другую позицию А.Л. Кребер не разделял. В его понимании культура и цивилизация во многом совпадающие понятия. «Культура, или цивилизация, как понятие, может быть выделена из истории человеческого рода, благодаря двум основным критериям». Культуру ученый рассматривал как «набор моделей, отличных от поведения» [там же, с.195].

Позиция А.Л. Кребера по поводу соотношения понятий «культура» и «цивилизация» представляется нам вполне приемлемой, но только в очень узком и определенном смысле. Действительно, в определенном, а именно для нас – историческом, контексте данные понятия на одной из ступеней социально-исторического развития (культура и цивилизация) могут совпадать или почти совпадать. Однако это практическое и контекстное совпадение не означает, что они сливаются в нечто единое. Скорее, одно теряется в другом (ср. позицию О. Шпенглера). Нам все же представляется более верным взгляд на культуру и цивилизацию А.Д. Тойнби, для которого культура составляет неотъемлемую, но достаточно самостоятельную часть цивилизации.

С другой стороны, рассуждение А.Л. Кребера об уничтожительном смысле понятия «цивилизация» является близким нашему пониманию. Более того, очевидно, что с тех пор, как А.Л. Кребер написал об этом, современная ситуация обострила противостояние культуры и цивилизации. В условиях продолжающей рост техногенности можно говорить, на наш взгляд, не только о противостоянии, но об определенном расколе между культурой и цивилизацией.

Вместе с тем имеются устойчивые зарубежные традиции (например, французская) не разделять между собой культуру и цивилизацию ни как понятия, ни как термины. Для данного направления культурный и цивилизационный процессы следует рассматривать как единый процесс истории. Эта позиция свойственна и ряду отечественных культурологов. В частности А.А. Пелипенко [335, с.7] пишет, что вопрос о соотношении понятий культуры и цивилизации стал до пошлости тривиальным. Он подчеркивает, что в отечественной традиции, особенно научно-популярной, почему-то «чрезвычайно полюбилась» таннисовско-шпенглеровская установка на противопоставление культуры и цивилизации со всеми вытекающими отсюда выводами.

Сам А.А. Пелипенко придерживается англо-французской традиции, не проводящей между этими понятиями жестких границ. Он склонен понимать цивилизацию как феномен более узкий и производный от культуры: «Для нас цивилизация – внутренняя подсистема культуры. С точки зрения смыслогенетической культурологии культура представляет собой комплекс наличных феноменов, природных и искусственных, но не самих по себе, а данных как сумма их частных смысловых проекций. Говоря о цивилизации, мы акцентируем, во-первых, артефактуальную составляющую мира феноменов, выделяя, прежде всего, те смысловые проекции, которые связаны с функцией социально-значимых аспектов жизнеустройства» [там же, с.8].

Культуролог считает началом цивилизации период, связанный с неолитической революцией, который ознаменовал переход от присваивающего к производящему хозяйству, от константного к перманентно расширяющему культурному ресурсу.

Однако более приемлемым представлением соотношения культуры и цивилизации является для нас понимание Н.Н. Моисеева: «Употребляя термин «цивилизация», я буду иметь в виду некую общность людей, объединенную не только единством, точнее, похожестью образа жизни, культуры, но и общностью духовных миров, общностью своего миропредставления и структурой шкалы фундаментальных ценностей. Культура и технологические основы жизни – всего лишь

составляющие цивилизации» [289, с.371].

Итак, еще с времен О. Шпенглера (1880-1936 гг.) берет начало традиция рассматривать цивилизацию как поздний этап развития культуры, ее завершение, исход. По О. Шпенглеру, искусственный мир индустриальной цивилизации враждебен человеку, его сущности. В учении А.Д. Тойнби нет прямого противопоставления культуры и цивилизации, наоборот, показан характер их исторического взаимодействия. Культура здесь необходимый элемент цивилизации, а качество культурного элемента одновременно влияет на особенности развития цивилизации. Есть также устойчивые зарубежные традиции отождествления культуры и цивилизации. Так, А.Л. Кребер не видел за данными понятиями существенных отличий. Эта позиция свойственна и отдельным отечественным культурологам.

Очевидно, что сегодня сосуществуют фактически противоположные подходы к рассмотрению культуры и цивилизации как понятий и как явлений социальной жизни. Так, в частности, если А.А. Пелипенко рассматривает цивилизацию как внутреннюю подсистему культуры, то Н.Н. Моисеев, наоборот, определяет культуру частью цивилизации: «Культура и технологические основы жизни – всего лишь составляющие цивилизации» [289, с. 371]. В то же время А.А. Пелипенко отводит культуре более смыслообразующую роль, в то время как цивилизация является в большей мере с этих позиций функционально-опредмеченной частью социального мира. В рассмотрении же Н.Н. Моисеева цивилизация вбирает в себя и культуру, и технологические основы жизни, и миропредставления людей, основывающиеся на определенной системе ценностей, то есть цивилизация есть самое широкое понятие, обозначающее все способы и формы социального существования человека.

Можно выделить типичные подходы к рассмотрению культуры и цивилизации: 1) стремление к разделению культуры и цивилизации, на той основе, что цивилизация есть вырождение культуры (традиция О. Шпенглера); 2) фактическое неразделение культуры и цивилизации, а отведение лишь специфической роли каждой в социальном контексте (англо-французская традиция); 3) рассмотрение культуры как неотъемлемой части цивилизации, ее специфической (духовной) роли (в большей мере вариант отечественной культурологии).

Мы считаем более продуктивной и обоснованной, а также более приемлемой для воплощения в системе образования как специфической части культуры позицию разделения культуры и цивилизации, где культура есть часть цивилизации и обладает особой специфической функцией по отношению к развитию цивилизации в целом. Считаем, что ни один из приведенных выше типичных подходов не только в своих истоках не отрицает этот взгляд, но, наоборот, в той или иной мере имеет его в виду, отталкивается от него.

Так, А.А. Пелипенко, не разделяя данные понятия специально, проводит все же между ними различия, обнаруживая их по линии категорий «содержание-форма». Культура, по А.А. Пелипенко, - в большей мере содержание человеческой истории, цивилизация же - форма, «оформление» этого содержания в способах адаптации человека к миру. Позиция имеет много общего и с делением культуры на две составляющие – ее духовную и материальную части. Таким образом, полного отождествления понятий «не получается», но к нему не стремится и сам культуролог.

Рассмотрение же культуры частью цивилизации (позиция Н.Н. Моисеева, во многом - А. Тойнби) позволяет выявить специфическую сущность культуры. Онтологическая зависимость культуры (специфического способа существования человека в мире) от цивилизации (определенного способа адаптации к окружающему миру) определяет главную задачу культуры – преемственность имеющихся способов существования человека в мире путем их качественного отбора и развития. Такая позиция доказывает необходимость включения аксиологической функции культуры в отношении к самой себе и цивилизации в целом. В этом смысле аксиологический компонент культуры общества – методологическая основа его мировоззрения. Глубинные корни аксиологии народа заложены в его менталитете.

Позиция же неразделения культуры и цивилизации исключает, прежде всего, аксиологическую проблематику человеческого существования. Но в непризнании за культурой рефлексирующей функции опровергается вообще какая-либо ее оценочная роль в истории. А это приводит к игнорированию и даже отрицанию важнейшей специфики человеческого существования в мире – ее субъективно-духовной сущности. Одновременно игнорируется способность человека отражать и познавать мир в субъективных психических образах, объективируя его в результатах своего познания. «Субъективность... - неотделимость от мозга, нервов, телесной организации и поведенческих отправлений организма...» [135, с. 70]. Значит, **аксиологический компонент не только свойствен культуре, но и является своеобразным императивом в отношении ко всей деятельности человека.** Ценностное осмысление культуры и ее роли в обществе, выделение в ней духовной составляющей как ведущей, ее этического компонента всегда были свойственны отечественной философии (Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев, впоследствии О.Г. Дробницкий, А.К. Судаков и др.).

Выделение как единственной специфики жизни человека гносеологической составляющей и отрицание аксиологической есть, по сути, отрицание и гносеологии, то есть способности человека познавать мир и, значит, создавать себя в нем: «...материальный мир существует и развивается для человека как разумного существа всегда в меру развития его собственного сознания и в формах движения материальных и духовных продуктов сознательной деятельности людей... Самый значительный продукт поступательного движения мира человека – эволюция человеческого духа» [135, с. 62].

Более того: «... в актах объектно-объектных взаимодействий это субъективное, идеальное носит предпосылочный характер и оказывается первичным по отношению к актуально данному объекту, обеспечивая целостность его отображения соответственно уровню развития единства внутренних условий субъекта» [там же, с. 64].

Аксиологический компонент не только свойственен культуре, но и является своеобразным императивом в отношении ко всей деятельности человека.

Рассмотрение цивилизации как части культуры, как определенного этапа ее развития имеет свои объективные корни, которые невозможно игнорировать. По-видимому, вопрос о соотношении культуры и цивилизации как исторических явлений, феноменов должен в случае каждого их анализа определяться некоторыми отправными как исходными точками. Такими отправ-

ными точками являются историко-культурные события, вырисовывающиеся тенденции развития общества. И в этом смысле развитие философской мысли XX века отразило кардинальные изменения положения человека в мире. Стало явным, что бурные перемены, связанные с научно-технической революцией, привели человека к новой, никогда до этого не переживаемой им ситуации технологического скачка, где человек стал мыслиться «придатком машины». Не случайно это период активного развития психологии, антропологического подхода в философии, которые поставили в центр внимания человеческую природу. Новый всплеск гуманистических течений стал свидетельством иного понимания гуманизма.

Философия экзистенциализма, персонализма, философской антропологии продолжила развитие идеи о кризисе индустриальной культуры и человека в новой исторической ситуации. Центральная проблема философов этих направлений – проблема жизнедеятельности и мироощущения индивида в обществе, переживающего глубокий кризис. Самыми ранними формами экзистенциализма в XX веке можно назвать учения русских философов – Н.А. Бердяева и Л.И. Шестова. После первой мировой войны экзистенциальное направление получает широкое развитие в Германии. Немецкими философами этого направления являются К. Ясперс (1883-1969гг.), М. Хайдеггер (1889-1976гг.). А также писатели и философы французского направления в экзистенциализме: Ж.-П. Сартр (1905-1980гг.), А. Камю (1913-1960гг.), Г. Марсель (1889-1973гг.). К экзистенциальному направлению оказался близок и испанский философ Х. Ортега-и-Гассет (1883-1955гг.).

Во всех работах философов-экзистенциалистов звучит тема кризиса современного человека в мире. Так, Ж.-П. Сартр («Экзистенциализм – это гуманизм») подчеркивал, что родившемуся человеку еще предстоит обрести свою сущность. В мире человека существо предшествует сущности. Человек сам делает себя, это постепенный процесс. Важными выводами такой позиции философа являются: 1) нет заданной человеческой природы; 2) никто, кроме самого индивида, не способен сделать из него человека. Это может сделать только сам человек и только в отношении себя самого. Таким образом, философская концепция Ж.-П. Сартра утверждала необходимость и значимость самовоспитания и самореализации личности, подчеркивала ответственность отдельного человека за свою деятельность. «Человек – своего рода «проект», который живет, развертывается, реализуется или не реализуется, и процесс обретения индивидом человеческой сущности длится всю его жизнь, не теряя остроты и драматизма» [187, с. 7].

Экзистенциалисты придерживались позиции, что не следует слепо подчиняться вере в некий заранее гарантированный прогресс, который, по их мнению, не осуществляется сам собою. Таковую веру они считали исключительно опасной и губительной для самого человека. По их мнению, в том-то и состоит главнейшая проблема экзистенции человека, что он сам, и никто иной, должен найти путь к этому прогрессу, на нем лежит, в общем-то, главная и абсолютная ответственность за ход истории, за развитие общества и себя в нем. «Мир экзистенциалистски ориентированного индивида – это свобода, на которую человек обречен» [там же, с. 8].

С позиции философов-экзистенциалистов, место

отдельного индивида в мире уникально и неповторимо. И именно поэтому абсолютно верным является то, что каждый человек должен искать это свое место, искать и выражать свое неповторимое «Я». Однако в восприятии дилеммы «Я» - «не-Я» большинство философов видели вечное и враждебное по своей сути противоречие, вызывающее у отдельного индивида или целого общества страх перед миром и отчужденность от него. Эта линия ярко прослеживается в художественных произведениях экзистенциалистов: А. Камю, Ж.-П. Сартра.

Разложение культуры, исчезновение ее целостности и обаяния последовательно связывается в философской традиции с исчезновением человека целостного (С. Франк). Н.А. Бердяев [55, с.330] рассматривал главную проблему новой эпохи как проблему дегуманизации всей жизни в двух направлениях: в сторону натурализма и в сторону техницизма. «И в этих течениях исчезает, - пишет философ, - человек как целостное существо, как существо внутренне центрированное, духовно сосредоточенное, сохраняющее свое единство. Человека нет, есть лишь функции человека. Но это распадение человека на те или иные функции есть прежде всего порождение технической цивилизации» [там же]. По мнению Н.А. Бердяева, такое разложение человека не есть его растворение в природе, но уподобление человека машине.

Вопреки пессимистичному взгляду на отношения человека с миром, развивал идею диалогизма в своих работах М. Бубер. Сущность человеческой природы он видел в диалогичности, в пространстве Между: «Когда говорится Ты, говорится и Я сочетания Я-Ты» [73, с.16]. И далее: «Основное слово Я-Ты может быть сказано только всем существом. Основное слово Я-Оно не может быть сказано всем существом» [там же].

М. Бубер подчеркивал значимость непосредственного отношения, где отношение есть взаимность: «В начале есть отношение» [там же, с.25]. Начало всякого сущностного явления, по М. Буберу, носит характер отношения, которое позволяет «уразуметь «духовный элемент» примитивной жизни.

По М. Буберу, личность начинается с отношений с другими личностями. Через отдаленность человек приобретает опыт, использует его в своих целях, для «жизни», то есть продолжающегося умирания. Цель отношения заключается в прикосновении Ты, через каждое подобное прикосновение «нас касается дуновение вечной жизни... Тот, кто со-стоит в отношении, участвует в действительности, то есть в бытии... Всякая действительность есть действие, в котором я принимаю участие, но не могу присвоить... Я действительно через его участие в действительности. Оно тем действительно, чем полнее участие» [там же]. «В субъективности созревает духовная субстанция личности» [там же, с. 52].

Философская позиция М. Бубера культуротворческая по сути. Ее культуротворчество, по нашему мнению, заключается в признании первичности **человеческого отношения** к себе и миру. Отношение в его концепции оказывается сильнейшим фактором в человеческой деятельности. Оно является важнейшей побудительной и одновременно мотивирующей причиной всего, что человек осуществляет, к чему стремится. Кроме того, именно через отношения и при помощи них человек вступает в открытый диалог с собой и другим, создавая вокруг себя в этом взаимодействии осо-

бое пространство смыслов. Так совершается культуротворчество. Субъектный характер последнего подчеркивает значимость субъективности, как индивидуального духовного начала в человеке. Так создается и проявляется культура как область человеческих смыслов, как сфера проявления духовного, душевно-духовных творческих взаимоотношений субъектов бытия.

В отличие от культуры именно в последнем понимании цивилизация представляет собой своеобразный и определенный конкретно-исторический контекст, в котором продолжается, развивается и творится культура. В таком понимании культура и цивилизация, по нашему мнению, выступают по отношению друг к другу, особенно на известном историческом этапе развития, как равноправные субъекты. Они черпают друг в друге живительные силы, насыщаются друг другом. Однако процесс этого взаимопроникновения не может протекать без коллизий и противоречий в силу исторически обусловленного их раздвоения из единого в общем-то начала – человеческой истории. И в этом плане культура как особая часть цивилизации не может «пользоваться» всем, что дает ей цивилизация, она нуждается в «диете» для сохранения собственной жизнеспособности. Правда, сложными и неоднозначно решаемыми являются здесь вопросы определения «рецепта» и того субъекта, кто мог бы его дать. Однако это не снимает самой проблемы культуры – «очищения» и определения его способов. И в решении этих задач нам представляется перспективным этапный подход к рассмотрению культуры и цивилизации.

Рассматривая сущность и значение цивилизации в историко-культурном процессе Л.Н. Коган [209, с. 114] говорит об этапности ее развития. Он глубоко убежден, что современный этап в развитии цивилизации (антропогенный) содержит в себе выход из кризиса, сформировавшегося в индустриальную эпоху. По его мнению, «**поворот цивилизации к человеку** еще только намечается и пока еще довольно робко и очень неравномерно даже в тех странах, которые переходят к этому типу цивилизации». Цивилизация, по Л. Н. Когану [там же, с.111] является очень емким понятием, поскольку одновременно фиксирует как единство мирового исторического процесса, так и его бесконечное многообразие. «Цивилизация характеризует завоевания в развитии производства, образа жизни и культуры в данный исторический период».

Из вышерассмотренного вырисовывается ведущее противоречие между человеком и окружающим его миром новой эпохи, отражающееся на содержании и характере культуры. Это основное противоречие заключается в невозможности или возрастающей сложности сохранения человека как целостного существа в условиях неизбежной отчужденности человека от себя подобных в мире технологий и символов, отчужденности человека от природы и, следовательно, самого себя как части этой природы, как существа целостного и органического. В этих условиях культура, окружающая человека, может, как способствовать идущему разложению и растущей отчужденности, так и оберегать человека от духовного и органического «распада». И то, каким образом культура повлияет на человека, во многом зависит от способности личности вступать в истинный диалог, как с нею (культурой), так и с природой, и другим человеком по поводу культуры и природы. Это умение, по нашему мнению, можно назвать как

умение вести душевно-духовную, смыслообразующую деятельность.

Культура как открытая и очень сложная и «большая» система, как любая самоорганизующаяся система не может во всей полноте предугадать «как ее слово отзовется». Проблема управления культурными процессами – один из ее краеугольных камней, но с очень ограниченными возможностями «шлифовки». В этом смысле культура как Проект не отвечает за свой Продукт. Однако в условиях обострения глобальных проблем, межцивилизационного кризиса проблема управления культурным развитием не может оставаться нерешаемой. Кардинальными могут оказаться последствия. Именно поэтому важнейший выход видится мировому прогрессивному сообществу в гуманизации самого культурного процесса. Эту идею, в частности, разрабатывал Э. Фромм.

В определенном смысле технократическую часть можно назвать стадией вырождения самой культуры либо как ту часть цивилизации, которая идет «вразрез» с развитием культуры как идеалообразующей стороны жизнедеятельности человека. Так или иначе, но проблема технократизма в культурном и социальном пространстве может быть рассмотрена как проблема особого культурного состояния, а точнее, состояния культуры. Это особое состояние культуры характеризуется как непродуктивное, как ведущее к деградации культурного как творческого, как тормозящее эволюционные процессы, а, в своих крайних вариантах, разрушающее культуру, а, следовательно, и общество, конкретного человека.

Именно поэтому процесс гуманизации культуры может быть рассмотрен как ее трансценденция, как метакультурный процесс, как процесс направленной рефлексии: «Жизненно важно, чтобы появилась стратегия цивилизации...» [289, с.288]. В этом плане она противопоставлена всему ненаправленному в культуре, либо антинаправленному (антигуманному), следовательно, гуманизация культуры есть корректирующий и «высвечивающий» процесс по отношению ко всему технократическому. В этом процессе культура и технократизм оказываются в разной мере, но всегда противопоставленными.

Таким образом, **метакультура противопоставлена не самому миру техники, но всему тому, что порождает технизм и технократизм, но это противопоставление не имеет непосредственной цели изживания всего Другого (Другое как противопоставленное), но она действует по отношению к этому Другому высвечивающе.** Как пишет один из исследователей культуры Г.С. Пак [481, с.56], культура здесь трансцендентальна по отношению к своему бытию, она вся из «мета», из того, что как раз и отсутствует в мире техники.

«Высвечивающая» функция культуры есть ничто иное, как ее ценностное начало. Именно ценности выступают в роли тех или иных критериев социальной жизни. **На уровне «мета» культура содержит в себе как смыслообразующую свою основу не просто ценности определенного общества на данном историческом этапе, но некоторое общее и абсолютное ценностное начало.** Однако чем ближе к абсолютному пониманию той или иной ценности культуры, тем более это понимание символично, поскольку в конкретном преломлении к жизни та или иная абсолютная ценность трансформируется, приобретая различные «оттенки» и «смыслы».

Иначе говоря, абсолютное и конкретное не тождественны. Это означает также, что культура как синтез абсолютных ценностей, как метакультура есть «символ» общества, эпохи, человечества.

Так проблема символизма в культуре тесно смыкается с проблемой определения высших смыслов бытия человека и человечества. Символ, как известно, сочетает в себе чувственное и абстрактное, воспринимаемое и представляемое, фантазию и реальность. Он создает возможность проникновения в тайны бытия. В нем, как в некоей условности, часто содержится «скрытая связь» между желаемым и действительным, между внутренними потребностями и проблематичностью переживания жизненных явлений, событий. И потому культура не может быть сведена лишь к рациональному своему содержанию.

Символическое понимание культуры позволяет определить наличие двух аспектов в каждом культурном элементе: субъективного и объективного. **Проблема определения роли и места субъективного начала в развитии культуры определяет в качестве ведущего и основополагающего культурного направления проблему позитивного развития личности в культуре как ее продолжателя и творца и развитие культуры творческой личностью, и одновременно, а также вследствие этого, проблему его заданности как направленности. А это и есть ничто иное, как проблема морально-этического становления человека в культуре.**

Таким образом, **не имея в качестве объективной данности человеческого существования никаких моральных императивов, человек как живое существо, формирует в процессе реализации своей специфической природы субъективную потребность в обретении таких императивов. Данные императивы выступают в качестве необходимого условия адаптации к самому себе и себе подобным, к миру, в котором он живет, и который он порождает.**

Современная цивилизация представляет собой социально-исторический контекст, в котором продолжается, развивается и творится культура. Культура и цивилизация выступают как равноправные субъекты. Они черпают друг в друге живительные силы, насыщаются друг другом. Но процесс этот не может протекать без коллизий и противоречий. Так, культура как особая часть цивилизации не может «питаться» всем, что дает ей последняя, нуждается в «диете» для сохранения собственной жизнеспособности. Правда, сложными и неоднозначно решаемыми являются здесь вопросы определения «рецепта» и того Субъекта, кто мог бы его дать. Но это не снимает самой проблемы культуры – внутреннего «очищения» и определения его способов. И в решении этих задач представляется перспективным этапный подход к рассмотрению культуры и цивилизации, где современный этап характеризуется качественно иными чертами. Сегодня **«поворот цивилизации к человеку** еще только намечается и пока еще довольно робко и очень неравномерно даже в тех странах, которые переходят к этому типу цивилизации» [317, с. 14].

Итак, культура как открытая, сложная, «большая», а также самоорганизующаяся система, не может во всей полноте предугадать «как ее слово отзовется». Так, многие философы, культурологи стремятся увидеть в культуре мир, изначально противопоставленный миру техники через свое духовное начало. В нашем понимании подобное противопоставление **культура – техни-**

ка не является непосредственным. Техника есть также часть культуры. А в современном мире – это просто огромная часть культурного достояния человечества. Более важным является определение сущности самой техники и ее места в мире людей, в культуре и цивилизации (М. Хайдеггер, П. Флоренский, современный исследователь – А. Павленко). **Но есть проблема технократизма как проблема культурного развития индустриального общества.** Технократизм может быть рассмотрен как особое состояние культуры. Это состояние культуры характеризуется как непродуктивное, как ведущее к деградации культурного, как тормозящее эволюционные процессы, а, в своих крайних вариантах, разрушающее культуру, общество, конкретного человека.

Становится просто необходимой определенная стратегия развития общества. (Н.Н. Моисеев). **Именно поэтому процесс гуманизации культуры может быть рассмотрен как метакультурный, как ее трансценденция, как процесс направленной рефлексии.**

Гуманизация культуры есть корректирующий и «высвечивающий» процесс по отношению ко всему социальному, в том числе техническому миру как особому продукту самой культуры и контексту цивилизации. **В этом процессе противопоставлены не культура и техника, но культура как источник ценностей и технократизм, не содержащий таковых.**

«Высвечивающая» функция культуры есть ни что иное, как ее ценностное начало. Именно ценности выступают в роли тех или иных критериев социальной жизни. Однако чем ближе к абсолюту понимание той или иной ценности культуры, тем более это понимание символично, поскольку в конкретном преломлении к жизни «абсолютная» ценность трансформируется, приобретая различные «оттенки» и «смыслы». Это означает также, что культура как синтез абсолютных ценностей есть «символ» общества, эпохи, человечества.

Символическое понимание культуры позволяет определить наличие двух аспектов в каждом культурном элементе: субъективного и объективного. Проблема же определения роли и места субъективного начала в развитии культуры определяет проблему позитивного развития личности в культуре как ее творца и одновременно проблему заданности этого развития, его направленности. **А это и есть ничто иное, как проблема морально-этического становления человека в культуре, становления его существа как сущности.**

Итак, определяя «границы» культуры через анализ основных подходов к сущности культуры и цивилизации и, следовательно, отвечая на вопрос, все ли в области человеческой жизнедеятельности можно отнести к понятию культуры? – Мы отвечаем: и «да» и «нет».

«Да». **ВСЕ, что относится к области человеческой жизнедеятельности можно отнести к понятию Культуры, если: 1) в Культуру «вместить» весь исторический процесс; 2) в понятие «человеческая жизнедеятельность» не привносить никакого оценочного компонента или критерия, классифицировавшего бы эту человеческую жизнедеятельность.** Но при таком ответе снимается вся проблематика вопроса о существовании культуры как феномене социальной действительности, так как этим феноменом признается все, что только может касаться или касаться человека и его деятельности. Такая культура не имеет ни рамок, ни границ в социальном пространстве. Ее основное и кардинальное отличие про-

ходит по линии ПРИРОДА-НЕПРИРОДА. Здесь нет ответа на вопрос о заданности и направленности человеческого существования, так как «выбрасывается» понятие **ЭТИЧЕСКОГО, НРАВСТВЕННОГО.**

Таким образом, и как это следует из сказанного, только и стоит отвечать «**НЕТ**». **Не все, что относится к человеческой жизнедеятельности, можно отнести к Культуре как феномену и как к понятию – в случае, если мы хотим разобраться в существе собственной жизни.** Именно эта позиция «высвечивает» грани человеческой культуры с их истинно специфических позиций – с позиций духовности, нравственности и этики. Такой подход определяет и феноменологическую проблему культуры в цивилизации как реальную, как вытекающую из сути **Культуры, как критериальную в отношении к самому Человеку.**

Обобщая анализ позиций в понимании культуры как феномена, можно сказать:

1. В самом общем варианте она представляет собой **всю прогрессивную совокупную деятельность человека** по преобразованию собственной и окружающей природы. В таком понимании культура противостоит *натуре*, но это противостояние диалектично и относительно, так как в лучших своих достижениях культура не только не противоречит натуре, но дополняет и выражает ее законы и способы существования.

2. **Культура конкретно исторична** и потому **динамична и социально обусловлена.** Вследствие этого культура сама есть **идея, процесс и результат социального.** Таким образом, **феномен культуры** заключается в том, что, с одной стороны, культура рождается и развивается в обществе, а, с другой, в аксиологическом понимании никогда не сводится только к социально-историческому и социально обусловленному (ко всей цивилизации). Культура всегда **метапредставлена** социальному и историческому, **трансцендентальна.** В этом выражается ее **индивидуализирующий и творческий характер.** В этом проявляется ее основная функция – **человекотворческая.**

3. Конкретный характер культуры заключен не столько в историческом, сколько в **типическом.** **Типическое** в культуре выражается в социальном в виде **норм, правил, характерных тенденций, традиций, обычаев** и т.д., хотя вместе с тем не сводится только к перечисленному. Несводимое в данном случае есть как раз то, что называется **искусством** (но не искусственным), **творчеством.** Типический характер культуры более всего способствует в крайних вариантах ее вырождению, утрирует саму суть типического, а, следовательно, «обескультуривает» все его проявления. Вообще: **чем более типична культура, тем менее она искусна, тем меньше творчества порождает, тем более ее результаты становятся плодами не культуры, но цивилизации, где духовный опыт (внутреннее) все более нивелируется в «массовую культуру» (внешнее),** а материальный пласт как продукт этой культуры лишается **духовного (субъективного)** значения и потому обесценивается и с материальных позиций. Таким образом, можно говорить о реальном доминировании **духовного начала** в культуре как совокупности **духовного и материально компонентов** (духовная культура и материальная культура).

4. Историчность и динамичность культуры пред-

полагают *этапный характер ее развития*. Эти этапы, на наш взгляд, объективно определены в понимании культуры как *духовно-материального (синтетического) Проекта, Процесса и Продукта прогрессивного движения человечества* (И.В. Агиенко, Е.Ю. Смотрицкий). С этой точки зрения нельзя не согласиться с суждением И. Канта, что культура есть **«последняя цель» природы в отношении человека**.

5. *Идеалосообразующая* (Д.В. Пивоваров) сторона культуры как раз и проявляется в Проектировании и реализации этого Проекта, в том числе в материализованном виде. Материализованное здесь, с позиций современной философии, не столько противопоставлено идеальному, сколько сущностно типизировано, соответствующим образом оформлено, трансформировано. В этом понимании, считаем, *материальное не обязательно лишено духовного, но есть способ, форма, средство его выражения, место (пространство) пребывания смысла (идеала культуры)*. Так рождается *символизм* как способ выражения идеала (духовного, создаваемого или прочувствованного) в материальном (ритуальных действиях и поведении, в продуктах искусства и творчества) (по Д.В. Пивоварову).

6. В силу своего духовного (невывраженного явно в бытии) начала *культура изначально символична* (А. Белый, К. Леви-Стросс, А.Лесли, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, Л. Уайт). Ее символический характер предъявляет требование ко всем способам ее выражения, в том числе материальным, быть творческими (одухотворяющими этот процесс). В противном случае культура в материальной своей стороне превращается в продукт цивилизации, в *«техносферу»*, где основным способом, действительно, в данном случае «овеществления» (Д.В. Пивоваров) становится «технизм».

7. Уникальность культуры определяется исторически конкретным, творчески преобразующим и типическим характером, символическим (идеалосо-образующим) началом. Уникальность проявляется и выражается в ее индивидуализированном феноменологическом характере, который может быть представлен на *национальном, этническом, индивидуальном* и других уровнях. В данном случае разные уровни представленности индивидуализированного характера культуры позволяют говорить о *разных культурах*.

8. Сущность характера существования культуры как человеческого феномена – *диалог*. Диалогический характер развития культуры предполагает такой же характер отношений с нею и в ней. Следовательно, культурный диалог становится основной доминантой отношений людей в мире культуры. И, наоборот, для вступления в культуру как особый мир смыслов и продуктов деятельности человека человеку необходимо вступить в отношения, пойти на-встречу (М. Бубер) другому, другим в «лице культуры», проявив волю к этому, основанную на вере в культурную действительность, ее смысл. **Диалогичность культуры выражается в ее бытийном характере как проявлении отношений Я-Ты.**

9. Предыдущий вывод означает, что **человек культуры – это активный субъект, активность которого базируется, с одной стороны, на потребности в Другом и вере в необходимость вступления в определенные отношения с ним для сохранения и развития своей целостности, своей творческой индивидуальности, а, с другой стороны, это индивид с развитым чувством идентичности, с развитым Я как носителем духовного**

начала, ибо, как было показано выше, только в этом случае, при наличии развитой духовной компоненты, культура не переходит в нечто рудиментное, имеет источник и потребность в развитии.

10. **Способность выбора встречи** наряду с **реальной потребностью в этом выборе** позволяют человеку ощутить **свободу как реализованную необходимость**. Именно через такой способ мироотношения человек становится причастен миру культуры, становится его **частью**.

Очевидно, **не все, что относится к человеческой жизнедеятельности можно отнести к Культуре как феномену и как к понятию – в случае, если мы хотим разобраться в существе собственной жизни**. Именно такая позиция нам представляется не безотносительной, а гуманистической, наконец, культуротворческой, и в этом смысле прогрессивной.

1.3. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ КУЛЬТУРЫ

Образование, являясь неотъемлемой частью культуры, выражает в себе ее основные особенности. Вместе с тем оно является и непосредственным двигателем развития общества, в том числе и его культуры. Эта прогрессивная роль образования может выполняться на разном качественном уровне в зависимости от сложившихся социальных и экономических условий его функционирования. Зависимость образования от культуры общества и уровня его благосостояния – подтверждение необходимости выработки образовательной политики в данном обществе на приоритетных началах ради общего социального и культурного развития.

Важной характеристикой образования является его **заданность** (см. выше). В первую очередь образование задается рядом объективных условий среды (социально-экономических, политических, культурных), комплексом преобладающих в обществе ценностей, его менталитетом.

Понимание сущности образования менялось на протяжении истории педагогической мысли. Так, В.Г. Пряникова и З.И. Равкин [359, с.3] отмечают, что «образование» в XIX веке целиком соответствовало буквальному смыслу термина (нем. Bildung) и означало «формирование образа». В этом значении ввел его в научный оборот великий швейцарский педагог И.Г. Песталоцци (1746-1827 гг.), а в русскую литературу известный просветитель Н.И. Новиков (1744-1818 гг.).

Одним из наиболее распространенных определений понятия «образование» до недавних пор являлось рассмотрение его как специальным образом организованного процесса по передаче и усвоению некоторого объема знаний, умений и навыков, а также способов деятельности. Но это понимание не исчерпывает всей сути образования как феномена культуры, ее особой части. **Сегодня такая трактовка образования безнадежно устарела.**

Уже С.И. Гессен рассматривал роль образования с иных, более сущностных позиций. С.И. Гессен представляет связь образования с культурой, с историческим процессом в целом с философских позиций [112, с.26]. Через понятие «образованность» он подчеркивает глубокую значимость образования для всей социальной жизни, для отдельного человека, выводя эту значимость на уровень духовности, внутреннего содержания жизни отдельного человека и общества. «Слово «образованность» правильное было бы закрепить за

более внутренним, или «духовным» содержанием культурной жизни, включающим в себя науку, искусство, нравственность и религию». Цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Следовательно, понять систему образования данного общества, – значит, понять строй его жизни.

Позитивной тенденцией понимания современного образования является рассмотрение его как процесса целостного становления человека, формирования основ его мировоззрения.

Человек становится тем, кто он есть, во многом благодаря образованию. Следовательно, образование как понятие следует рассматривать в безусловной и непосредственной связи с сущностным пониманием человеческой природы, с понятием «человек». Но сущностное определение образования является довольно непростой задачей. Образование есть уникальный феномен культуры. И как любой феномен культуры нуждается в многогранном осмыслении и не может иметь однозначной трактовки. Вместе с тем определение конкретных подходов к выявлению его главных сторон, сущности – необходимый процесс его дальнейшего развития.

И.-Х. Гадамер [101, с.51] отмечал, что одним из основополагающих определений образования послужило определение, данное Гердером как «возрастание гуманности». Замечательным является видение Гадамером возрастающей связи между культурой и образованием: «Теперь «образование» теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» [там же].

И.-Х. Гадамер не считал, что образование может быть само по себе целью; оно есть то, что сохраняется в человеке, отличает человека от природного мира. «Общая сущность человеческого образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом. Тот, кто предается частностям, необразован, например, тот, кто не обуздывает свой слепой, несоразмерный и безотносительный гнев. Гегель показывает, что у такого человека изначально отсутствует способность к абстрагированию; он не может отвлечься от самого себя и взглянуть на то общее, которым соразмерно и относительно определяется его особенное» [101, с.54].

Образование, по мысли философа, - это подлинно историческое понятие, через которое только и можно понять суть гуманитарных наук, «ибо бытие духа в существенной степени связано с идеей образования». Образование является задачей человека, как подъем его «к всеобщему».

Видение образования как «подъема к всеобщему» является сущностным. Именно через такого рода определения можно увидеть действительную связь образования и культуры, поскольку этим же стремлением к «всеобщему» пронизана вся культура человечества как идеалообразующая сторона жизни человека. В таком определении нуждаемся мы сегодня наряду с определениями прикладного и функционального характера.

Так, И.В. Кучер [249, с.23] считает, что современная трактовка образования невозможна, во-первых, без его всеобщего определения, и, во-вторых, без тех особенных, более частных определений, которые являются специфическими для нынешнего уровня его развития.

Сходство образования и культуры можно проследить на всех уровнях: в происхождении, содержании, функциях, задачах, целях (А.В. Вехов) [481, с.129]. Важно понимать, что образование и культура как социальные институты есть также механизмы воспроизводства и обновления социальных структур, обеспечивающие стабильность функционирования и развития общества.

Другое дело, что в истории мы можем обнаружить такие исторические периоды и такие общества, где роль и функции образования рассматривались обществом более узко (воспроизводство имеющегося опыта в новом поколении, подготовка человека к определенному ремеслу, той или иной специальности, но не более того и т.п.). Мы и сегодня можем встретить ограниченное понимание роли образования в жизни людей. Но, как нам кажется, перечисленные явления есть лишь свидетельства более низкого культурного уровня общества, отдельных социальных групп и отдельных личностей. И это, следовательно, очередной раз подтверждает тесную связь между уровнем развития образования общества и его культурой, как и наоборот.

К сожалению, массовое образование продолжает строиться на строго интеллектуальной основе в ущерб развитию эмоционально-душевной и духовной сфер. Свообразным катализатором здесь выступают высокие технологии. Так всеобщая компьютеризация привела к смещению ряда ценностей – понятие «личностное знание» все более подменяется понятием «объективная информация». Информационный бум, который переживает современный мир, порождает духовную незаполненность личностного пространства. Человек не успевает «переживать» информацию, привыкает не сочувствовать, то есть «не проносить» через свое сердце то, что он слышит и видит. И это становится не просто защитной психической реакцией организма, но неким «социальным панцирем» против жестокостей мира. Человек становится бесчувственным и одиноким. Представители постмодернизма (Ж. Делез, Ж.Ф. Лиотар, М. Фуко и др.) неустанно говорят в своих работах о «кризисе культуры», связывая этот процесс со «смертью человека», с кризисом субъекта, его исторического сознания, с кризисом рационализма.

Сегодня в условиях технологизации и информатизации всей социальной жизни особенно важно, чтобы образование решало задачу выработки у человека способности к самообразованию и саморазвитию. Эта задача запрашивает от образования как особого субъектно-субъектного процесса его диалогическую сущность. Образование, по сути, есть всегда диалог – между знанием и незнанием, между знающим и незнающим, между учителем и учеником, между альтернативными позициями в отношении к знанию и т.д. Вместе с тем диалогическая сущность образования не означает, что особо или специально о ней заботиться не стоит, что «она сама себя проявит» так или иначе.

Особенно с развитием ЗУНовского подхода в образовании стало очевидным, что диалог как сотворчество субъектов образовательного процесса требует постоянных усилий со стороны его организаторов и субъектов. Отсутствие же усилий в этом направлении ведет к шаблонному усвоению знаний, оторванному от личностных структур обучающихся, ведет к своего рода «отчужденности» от усваиваемого. И, конечно, трудно в этом случае говорить о качественном само-

развитии личности. Диалогический характер образовательного процесса как культурного рассматривают в своих работах В.С. Библер, С.И. Гессен, Е.В. Бондаревская, А.В. Вехов и другие.

Диалогический характер образования предполагает его демократичность и гуманизм как определенную меру реализации личностной свободы его субъектов. Но каковы бы ни были постулаты образования, они непосредственным образом связаны с уровнем готовности общества, его культуры, поскольку **культура общества, в конечном счете, определяет содержание и смысл образования.**

Но нельзя понимать в этом случае роль образования как пассивную. Образование как самостоятельный социальный институт общества трансформирует на свою «почву» и под своим «углом зрения» имеющееся достояние культуры. Поэтому содержание образования, конечно же, всегда более узко, чем имеющаяся культура во всех ее проявлениях, которую оно отражает. Образование ориентируется на специально отобранные образцы и ценности культуры, тогда как культура включает в себя почти всю совокупность (а в самом общем понимании и всю) результатов созидательной человеческой деятельности.

Но, помимо культурных, есть еще и антикультурные проявления человеческой жизни, процессы «обескультуривания» среды и личности. Полагаем отсюда возможным введение такого понятия, как «некультура». Под «некультурой» в самом общем смысле мы склонны понимать те идеи, процессы и результаты человеческой деятельности, смысловые ориентиры которых выходят за рамки гуманного и, следовательно, продуктивного, в сторону деструктивного и разлагающего человеческую целостность.

В аксиологическом подходе нуждается и образование, хотя не все исследователи уверены в его продуктивности. Так, А.С. Кармин считает [199, с. 24], что субъективизм аксиологического взгляда на культуру заводит в тупик, а некоторые из его последствий вплотную сближаются с идеями национализма и расизма.

Аксиологический подход действительно субъективен, если основывается на относительных, обусловленных конкретным историческим периодом ценностях. В том же случае, если в основе аксиологического подхода лежит понятие вневременных, общечеловеческих ценностей, его «границы» и «субъективизм» в оценке социальной действительности в поисках уровня, меры и качества ее культурности становятся совершенно иными. В этом плане нам близка позиция философа Н.О. Лосского. Аксиологический подход выступает критерием и ориентиром для каждого отдельного исторического периода, для каждого общества, народа, для каждой нации. Правда, при этом особенно актуальным становится вопрос о сути, содержании общечеловеческих ценностей (см. ниже).

С другой стороны, образование как процесс, действительно, имеет дело со специально отобранными образцами и ценностями культуры, в то время как культура в общем смысле включает в себя часто противоречивые содержания и смыслы (разные культуры, несистематизированные ценности, традиционные и некультурные направления, противоречащие друг другу социальные нормы, правила, обычаи и т.д.). **Таким образом, нельзя не признать за образованием как частью культуры специального характера, что придает ему**

особую содержательную и функциональную значимость в окружающем социокультурном пространстве.

Нам близка позиция, где образование рассматривается как расширяющее горизонты своего пространства, как становящаяся все более приоритетной сферой развития общества (В.С. Библер, Б.С. Гершунский, С.И. Гессен, Э. Фромм и другие).

Современный мир отдает безусловные приоритеты человеку образованному, человеку постоянно образовывающемуся. И это понятно. Это также означает, что чем лучше человек образован (в современном понимании), тем более он культурен. Но, как все чаще отмечается в современной философской и психолого-педагогической литературе, нельзя не учитывать, что **человек не только культурен, но и внекультурен, он был, остается и всегда будет природным существом.** Но для нас этот факт сам по себе не отрицает важности культурологического подхода в образовании, он лишь указывает на его вероятностные границы и некоторые необходимые характеристики на уровне не столько сужения, сколько уточнения.

Из приведенных позиций на рассмотрение сути образования и их интерпретации вытекают соответствующие выводы:

1. Образование является частью культуры. Культура в определенном понимании – процесс по определению и декодированию символов (смыслов) человеческого существования и достижению в социально-историческом контексте. Следовательно, образование как «специальный механизм» по «воспроизводству и поддержанию культуры с ее заранее заданными параметрами», как деятельность по «распредмечиванию» культуры может быть рассмотрена в качестве уникального механизма, способа «развертывания уникального неисчерпаемого человеческого потенциала».

2. Смыслообразующее, смыслотворящее образование превращается в особую «элитарную» сферу культуры.

3. Образование, как и культура, имеет «неисчерпаемое задание» (С.И. Гессен) **по становлению культуры человека.**

4. Образование представляет собой один из важнейших культурно-исторических способов освоения человеком мира, вхождения его в этот мир.

5. Образование есть процесс постижения человеком смыслов бытия, своего места в жизни.

6. Образование – это формирование человеком собственного образа.

7. Образование – это пробуждение и развитие в человеке духовного начала как первоосновы культуры.

И кроме того:

1. Культура отражается, преломляется и развивается в образовании как культурно-историческом феномене.

2. Уникальность образования во многом и определена, и задана данной или имеющейся культурой, а с другой стороны, сама культура в образовательном процессе становится подверженной его идеям и направлениям развития и тем самым задается, определяется уровнем и качеством образования, его характером.

3. Существенной особенностью образования в отношении к культуре является его трансформационный характер. Трансформационность образования по отношению к культуре выражает себя во внешних особенностях выражения и отражения имеющихся и усто-

являющихся образцов культуры, ее норм и ценностей, с одной стороны, и во внутреннем характере усвоения этой культуры каждой образующейся личностью, с другой.

4. Уникальность образовательного процесса как культуросообразного просматривается и в том, что усвоение культурного опыта становящейся личностью осуществляется при помощи ведущего посредника – педагога, выступающего в качестве субъекта-носителя определенных культурных ценностей и смыслов. Это означает, что роль педагога как субъекта образования может стать определяющей в усвоении культурных образцов и норм для личности учащегося.

5. Образование и есть не что иное, как культура индивида (С.И. Гессен). И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено.

6. Значение образования заключается в способности передавать «абсолютные» цели культурного общества. Значит, образование представляет собой «неисчерпаемое задание» как процесс по формированию культурного человека. Такое видение природы образования заставляет признать, что образование, как и культура, многозначно, сложно определяемо, и может быть объективно проанализировано только с учетом разных подходов к нему.

7. Образование как специфическая часть культуры является культурологическим по своей сути. Более того, образование только тогда выполняет свои функции в полной мере, когда оно исходит из целей культуры, а, точнее, из ее лучших и прогрессивных достижений и образцов, когда цели образования и культуры совпадают, когда образование, задавая развитие имеющейся культуры, способно «предвосхитить» ее в ее лучших тенденциях. Этот факт указывает на важнейшую функцию образования – прогностическую.

8. Прогностичность образования выражается в моделировании образцов образовательной деятельности: в моделировании педагогической деятельности и деятельности учащихся, в моделировании учебно-воспитательного процесса в целом и по частям и т.д.

9. Образование выступает своеобразной формой гарантии человека в окружающем мире, способом обретения им личностных смыслов существования и преломления их относительно смыслов человеческого бытия. Образование содержит в себе главную цель в развитии человека – становление и развитие ведущих человеческих качеств – духовности и сознания.

1.4. КУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Как уже подчеркивалось, одной из ведущих проблем социальной действительности является проблема деиндивидуализации личности в технологичном мире. Пространство культуры в этих условиях также оказалось подверженным «распаду».

Сегодня многие ученые определяют новые смыслы и цели современного образования. Так, А. С. Белкин [48, с.93] отмечает, что за пределами острых дискуссий остается вопрос о целях образования: «Молчаливо принимается, что целью образования любого уровня является прочное овладение знаниями, навыками, умениями. При этом чем выше уровень образования,

тем более специфическими, специальными, профессиональными они должны быть. Требование «быть специалистом», «профессионалом» становится ведущей мотивацией как учителей, так и учеников, а мерой образованности является не критическое принятие стандартов и норм профессиональной деятельности» (там же). Под выражением «некритическое принятие», по видимому, автор имеет в виду нетворческое, необдуманное и не всегда оправданное усвоение как присвоение тех или иных норм и образцов педагогической деятельности.

Действительно, можно приводить большое количество примеров, когда освоение норм профессиональной деятельности педагога проходит неосмысленно самой обучающейся личностью, слабо осуществляется как индивидуальный процесс личностного становления и т.д. Отсюда «трафаретность» и «стереотипность» в мышлении и поведении учителя, определяющие во многом его профессиональную неуспешность и нетворчество.

В то же время трудно не согласиться с мнением И.В. Бестужева-Лады, что цели образования остались те же, что и 20, и 200, и 2000 лет назад, - это воспроизводство Личности, Родителя, гражданина, Работника. «Все – с большой буквы и именно в приведенной последовательности приоритетов» [61, с.12].

Очевидно, цели образования в их безусловной сущности не могут измениться. Образование как специфическое явление социальной и культурной жизни людей главным назначением имеет воспроизводство человечества, его совершенствование от поколения к поколению. И все же основная проблема образования в каждый отдельно взятый исторический период имеет свои особенности, определяемые его основными характеристиками. В этом плане можно говорить об образовании в ту или иную эпоху, о ведущих стратегиях его развития в тот или иной промежуток исторического времени, об образовательных парадигмах общества со своими культурно-историческими особенностями.

Кризисный характер современной социально-культурной ситуации не позволяет рассматривать проблемы современной культуры как очередной виток в развитии и не более того. Среди причин «упадка» культуры в эпоху постиндустриализма выделяются разные (Х. Ортега-и-Гассет, М. Фуко, А. Швейцер). Так, по мнению А. Швейцера, все, что было духовного в жизни общества, воплотилось в факты, которые в свою очередь оказывают теперь отрицательное воздействие на духовное начало. В качестве главной причины этого упадка философ называет торжество исторического подхода в противовес культурологическому, духовно-этическому. «Никто, однако, не удосужился установить компоненты нашей духовной жизни. Никто не проверил, насколько благородны идеи, движущие ею, и насколько она способна содействовать подлинному прогрессу» [493, с.64].

Х. Ортега-и-Гассет в качестве ведущей причины упадка постиндустриальной культуры выделяет отнюдь не торжество исторического подхода, но наивную веру в саму культуру (хотя и А. Швейцер говорит о наивности прежней веры в нее). Он видит эту «наивность» в дани традиционализму. «Вера в «современную культуру» была грустной верой, она означала, что завтра будет похоже на сегодня, что прогресс состоит в вечной обреченности идти всегда одним и тем же путем» [493,

с.61]. В представлении философа понятие «упадок» – понятие сравнительное. Основной причиной «упадничества» культуры, по Х.Ортега-и-Гассету, выступает отсутствие должного стремления к развитию, «обреченность» на повторяемость и простую цикличность.

Сегодня особенно важно учитывать позицию А. Швейцера о том, что доминирование исторического подхода приводит к повторению «истории», к ее «увязанию», вместо того, к примеру, чтобы избрать иной путь. Стремление все свести к историческим аналогиям играет с человечеством «злую шутку», человек становится зависимым от своего прошлого в ущерб возможностям будущего.

Учение И.Р. Пригожина [352] о диссипативных структурах окончательно разрушило традиционные представления людей о повторяемости и цикличности исторического процесса. Современное понимание мира как большой сложной неравновесной самоорганизующейся системы заставляет по-новому посмотреть и на социальные процессы. В связи с этим иначе рассматривается понятие эволюции общества. Эволюция общества не есть запрограммированный и предсказанный «всем ходом исторического развития» поступательный процесс восхождения человечества к лучшему будущему. Это сложный самоорганизующийся процесс необратимых социальных изменений и нет никаких гарантий, что только позитивных изменений. Впрочем, и само понятие «позитивность» не может трактоваться однозначно.

Новая мировоззренческая парадигма обязывает иначе рассматривать и по-иному интерпретировать казалось бы давно понятые и осознанные социально-культурные явления прошлого и настоящего. Так, возвращаясь к вопросу о кризисе постиндустриальной культуры, следует сказать, что рассмотрение причин этого процесса предполагает определенную систему их описания. В этом смысле выделение таких причин упадка культуры, как «наивная вера в нее», пустая повторяемость, излишняя традиционность и цикличность (в нашем понимании явления одного порядка) – свидетельства вольного и невольного торжества прежнего (традиционалистского) мировоззрения, прежнего понимания прогресса.

Одним из основных источников кризиса постиндустриальной культуры является резкое и глубокое расхождение между качественно возросшими возможностями технологического роста общества, в геометрической прогрессии ведущими к еще большему развитию неравновесных процессов в мире и их последствиям, и безнадежно устаревшими представлениями общества о мироустройстве и своей роли в нем. В данном случае, безусловно, речь не идет о тех кругах ученых, о тех деятелях, которые давно мыслят и действуют по-иному. Речь - о подавляющей части общества, об инерционных процессах в культуре и образовании, в частности.

Кризисное состояние современной постиндустриальной культуры рассматривается также в философии и культурологии как естественное и прямое следствие разделения гуманитарного и негуманитарного знания, а также потери приоритетности последнего, во многом в связи с бурным развитием естественных и точных наук, техники. Причина «обесценивания» гуманитарного знания видится в его определенной ограниченности, где эта ограниченность имеет исторические «корни».

Так, по мнению В.Н. Орлова и П.А. Сапронова [135, с.31], уникальность культурной ситуации прошлого, в отличие от современной, заключалась в том, что человек соотносил с собой как существенное только то знание, для которого у него существовала заранее отработанная «сетка» познавательных принципов. Вследствие этого гуманитарность образования и знания в том виде, как они существовали до XIX века, была не только великим преимуществом, но и ограничителем культуры.

Таким образом, в качестве одной из принципиально осложняющих причин кризиса современной культуры и одновременно ее «распада» признается несовершенство прежнего гуманитарного знания, его ограничивающие возможности, его традиционность и, если можно так выразиться, «малая вместимость». В ряде работ отмечается также «оторванность» гуманитарного знания от действительности, значимый «разрыв» между абстрактным гуманизмом и реальными ценностями жизни (Х. Ортега-и-Гассет, А. Швейцер и другие).

Но необходимо заметить к сказанному, что не любая «гуманитарность» образования выступает ограничителем культуры, с приведенным выводом можно согласиться только в его контекстном звучании: «в том виде, как они существовали». Необходимо уточнение, **что не гуманитарность образования прошлого служила ограничителем культуры, но, скорее, наоборот, развитие в нем сциентизма на почве доминирования классического естествознания во многом и обусловило эту ограниченность.**

Уникальность и сложность современной культурной ситуации состоит в размежевании культурного пространства на множество составляющих вследствие увеличивающегося разрыва между гуманитарным и негуманитарным знанием, вследствие углубляющейся узости специализации, а также негативных последствий массовой культуры. Данные причины, по мнению ряда ученых, имеют общий исток – «углубляющуюся дифференциацию умственного труда» [135, с.35].

С одной стороны, в основе упадка современной культуры лежит «наивная вера» в ее возможности, отсюда нескритичность в ее преисправности. С другой стороны, эта нескритичность сама есть результат рационалистически исторического подхода к культурным явлениям как фактически единственного способа их интерпретации и осмысления. Продуктивным выводом с учетом особенностей современной культурной ситуации должно стать **осознание необходимости в определении нового способа понимания культуры, ее роли в истории, нового подхода к пониманию и интерпретации культурной жизни, кроме, в частности, исторического, но не столько противоречащего ему, сколько дополняющего.** В качестве такого другого подхода к оценке явлений культурной жизни и самой культуры становится органически вытекающий из сущности самой культуры – **культурологический.**

Культурологический подход к оценке явлений и событий жизни того или иного общества, человечества в целом, конечно же, основывается на конкретно-историческом их понимании. Вместе с тем сущность опоры на культурологический подход означает не ограниченность только исторической интерпретацией и объяснением, но естественный «выход» за рамки конкретного времени и пространства в «поле всеобщих культурных смыслов», а также интерпретацию прежнего зна-

ния с новых позиций, с позиций современной культуры. В этом понимании культурологический подход в оценке явлений социальной действительности может быть рассмотрен как **«трансцендентальный», над-исторический.**

Не случайно современные культурологи С. Неретина и А. Огурцов говорят о необходимости д и с т а н ц и р о в а н и я наблюдателя от самого себя и ситуации. По их мнению [302, с.342], только в этом случае можно осознать себя как настоящее, как тот самый промежуток, в котором происходит о с м ы с л е н и е того, чего уже нет, «но что оставило по себе множество неизгладимых следов в этом самом промежутке, и того, чего еще нет, но что, по свойству движения, непременно свалится в этот самый промежуток, то есть и на себе еще не свершившемся, обнаружит следы уже свершенного». «Поразительным же в этой ситуации является то, - восклицают культурологи, - что внеаходимостью оказывается не прошлое и не будущее, а само настоящее – «ибо где эта точка, уже там или вот-вот будет?» [там же]. Вот уж поистине – «Остановись, мгновенье!»!

В таком трансцендентном понимании сущности культурологического подхода состоит в изначальной возможности расширения «горизонтов» гуманитарного знания, в обретении нового качества целостности культуры. Данное расширение заключается, прежде всего, в возможности осознать собственную роль в миропонимании и мироустройстве при помощи отдаления от самого себя. Это есть не что иное, как реализация антропного принципа. Суть данного принципа, как известно, заключается в понимании, что мир имеет наблюдаемые нами свойства. Отсюда идея о корреляции свойств наблюдателя и свойств мира. Но, хотя среди сторонников данного принципа можно встретить и теологов, однако именно признание антропного принципа при условии существования множества миров сводит теологическую линию к нулю. В этом случае мы получаем действительно новое гуманитарное знание, основанное не на божественной идее, но именно на признании уникальности человеческого существования, его феноменального характера. **Новое понимание гуманизма, которое в данном случае заключается в рассмотрении человека не «венцом» природы, но ее АКТИВНЫМ СУБЪЕКТОМ, благодаря которому мир приобретает антропные свойства.**

Сегодня гуманитарное знание – это «всеохватное» знание, включающее в себя рациональное сознание и внерациональное, но, в отличие от прежнего гуманитарного знания, оно стремится преодолеть собственную субъективность, в том числе и в сфере образования.

Следовательно, **гуманитарное образование в качестве актуальной задачи имеет не столько «соревнование» с естественнонаучным образованием, сколько «восхождение» к объективной гуманитаристике.** Под «объективной гуманитаристикой» мы понимаем область человеческого знания, основывающегося на голографических мыслеобразах «живых» фактов действительности и рефлексивно отражающего в их интерпретации тенденции конкретно-исторического и одновременно индивидуализированного социального сознания.

Новое понимание роли человека в мире приводит к осознанию необходимости в осуществлении качественно иного взаимодействия с ним, с природой. Это взаимодействие должно стать взаимодействием равноправных субъектов. Именно поэтому сегодня столь важна и

требует своего решения идея коэволюции. Но эта идея не осуществима, пока человек остается «за бортом» собственной специфичности существования, пока он остается «варваром». И в этом смысле «варвар» не «природный человек», но индивид, не осознавший собственную суть, оставшийся вне культурного пространства, вне культуры как специфического способа существования человека.

Именно современному гуманитарному знанию отводится роль интегратора знания вообще, следовательно, роль объединителя культуры на основе новой методологии знания. Еще А. Моль подчеркивал, что главная роль в развитии современного общества отводится уже не физико-математическим наукам, но именно гуманитарным. При этом, по Н. Моисееву, «осознание проблем нравственного императива делается одной из важных характеристик цивилизации, основным направлением естествоведения» (Н. Моисеев) [289, с.291].

Вместе с тем, проблема целостности культуры сегодня осложнена отсутствием целостного миропонимания, «мозаичностью сознания» (А. Моль), «углубляющейся дифференциацией духовного производства» (В.Н. Орлов, П.А. Сапронов). Современная культура «как целое целиком растворяется в общественном производстве, приобретает, если можно так выразиться «производственный» характер... Точка зрения «вечности» в культуре становится все более проблематичной» [135, с.36]. В этих условиях осознание значимости культурологического подхода в оценке явлений и событий является кардинальным шагом к новому духовному состоянию общества.

По-видимому, переход к такому культурологическому осмыслению действительности происходит в условиях современной нам действительности и определен особенностями нашего времени, внутренне обусловлен им. Не случайно А. Моль пишет: «Культура выступает теперь не только как искусственная среда или интеллектуальный мир..., но в первую очередь как *сила, действующая в социальном поле*» [292, с. 348-349].

Очевидно, что подтверждением данному пониманию и одновременно его опорой являются размышления В.С. Библера об особенностях культурно-исторической ситуации, обозначившей себя еще в прошлом столетии: «Это новое преобразование разума, что начинается в XX веке (многоместное множество различных «форм разумения»), может быть наиболее адекватно определено как сдвиг, трансформация логики мышления («трандукция») в форму **разума культуры, логики культуры**, как актуализация бесконечно возможного бытия в п л а н п р о и з в е д е н и я» [62, с.9]. Такое бытие понимается В.С. Библером «в пафосе всеобщего определения культуры – как если бы оно было п р о и з в е д е н и е м» [там же].

Бытие, осмысленное в категориях культуры, есть «культура впервые» (В.С. Библер). Это означает выход человеческого существования на бесконечное творение смыслов и на осмысливание бытия и себя в нем. И, по сути, культура есть не что иное, как пространство смыслов. Не случайно культурологи А.А. Пелипенко и И.Г. Яковенко [336, с.8] определяют культурологию прежде всего как «н а у к у о с м ы с л а х».

Осмысляющий характер человеческого бытия запрашивает от человека как сознающего существа рефлексивную, способность сознавать себя и свое положение

в мире, свою деятельность и ее результаты. **Причем способы этого осознания должны быть гибкими, диалектичными, адекватными сложившейся ситуации. «Лозунгом дня стала гибкость»** [306, с.30].

Определение кризиса культуры как кризиса человека подчеркивает общую сложность ситуации, ее причины. Кризис человека не может означать, по сути, ничего иного, кроме как «размывание» человеческой целостности, разрушение веры в некие основы человеческого бытия, его существования и развития. Неслучайным и одновременно символическим в этом смысле нам видится кардинальный разрыв между гуманитарным и негуманитарным знанием, сформировавшийся в середине прошлого столетия проблему «двух культур» (Ч. Сноу) [402]. Наиболее же яркой формой выражения основ этого кризиса является, по всей видимости, постмодернизм, отрицающий в своих идейных основах какую бы то ни было сущность человека как его стержневую «константу» (М. Фуко и его последователи). В качестве объективной и непреложной причины кризиса человека и его культуры, мира человека в целом, является «развенчание Бога» (Н.А. Бердяев, К.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, Ф. Ницше и другие).

Называя XX век «временем культуры» и исследуя трагизм этого времени, С. Неретина и А. Огурцов [302, с.338] абсолютно верно замечают, что кризисное состояние возникает не в безвоздушном пространстве и не выражает только политические и социально-экономические катастрофы XX века. Его истоки гораздо глубже, в трагедии самого рождения культуры, в многообразии культурных форм, нередко альтернативных, даже взаимоисключающих друг друга.

Современное человечество нуждается не столько, может быть, в кардинальных переменах, хотя, по всей видимости, и в этом тоже, сколько в определении таких базисных точек в своем мировоззрении. Эта идея ясно выражена в работах Н.Н. Моисеева: «XXI век делается веком гуманитарного знания... Проблема Человека перестает носить чисто философский или этический характер. Она приобретает вполне практическое, а бы даже сказал, прагматическое значение». По мнению ученого, сегодня речь идет о таком гуманизме, в котором будет определено «положение запретной черты, то есть границы допустимой активности человека» [289, с.291-292].

Особого пояснения и современного осмысления, как уже подчеркивалось, требует и само понятие «эволюция». В «Философском энциклопедическом словаре» читаем: «**Эволюция** (от лат. *evolutio* – развертывание), в широком смысле – синоним развития; процессы изменения (преим. необратимого), протекающие в живой и неживой природе, а также в социальных системах.

Э. может привести к усложнению, дифференциации, повышению уровня организации системы (прогрессивная Э., прогресс) или же, наоборот, к понижению этого уровня (регресс); возможна также Э. при сохранении общего уровня или высоты организации (Э. геологич. систем, языков). Термин Э. чаще всего применяется для обозначения многоаспектного развития биологических объектов, регулируемого естественным отбором. В применении к социальным системам Э. рассматривается как аспект истории, связанный с выделением тех или иных целостных социальных комплексов (Э. обществ. институтов, идеологии, культуры и т.д. как часть общей истории). В узком смысле в поня-

тие Э. включают лишь постепенные количественные изменения, противопоставляя его развитию как качественному сдвигу, т.е. революции...» [451, с.786].

Как следует из определения, эволюция может быть прогрессивной и регрессивной. Мы обозначаем данным понятием именно прогрессивные изменения в социальных процессах, связанные с усложнением, дифференциацией, повышением уровня организации системы. Эволюционный характер социальных изменений, связанный с реализацией антропного принципа, составляет важнейшую стратегическую линию современного развития человечества.

Вместе с тем на протяжении истории человечества так и не было выработано единых и неизменных нравственных устоев сосуществования человека с себе подобными и с миром. Более того, чем быстрее в технологическом плане изменялась и развивалась жизнь людей, тем больше возникали «ножницы» между необходимостью в ином «разумном» образе жизни и отсутствием внутренней психологической и нравственной готовности к этому.

Важно осознать, что если на заре человеческой истории нахождение такой постоянной было невозможно в силу объективных причин, то сегодня, этот процесс назрел: «Возникновение нравственности, – может быть, даже и больше, чем просто перелом в истории антропогенеза» (Н.Н. Моисеев) [289, с. 294].

Так, процесс особенно активного разрушения этических идеалов, по А. Швейцеру, начался со времен просвещения и расцвета рационалистических учений. Этические идеалы все меньше выдерживали столкновения с действительностью, в конце концов, оказавшись на грани саморазрушения. К середине же XIX столетия это столкновение основанных на разуме этических идеалов с действительностью постепенно пошло на убыль, стало затихать. По мнению философа, культура «без борьбы и без шума» «постепенно пришла в упадок».

«Упадничество» оказалось свойственно художественному сознанию XX века, что не могло не коснуться образования в целом. Так, отражение в разных видах искусства (литературе, живописи, театре и т.д.) упаднических настроений значимо изменило в итоге критерии его оценки. Искусство настолько «приблизилось» к действительности, что резко оказалась сниженной «планка» между ним и псевдоискусством. Всевозможные формы смешанного сознания в искусстве привели к качественному снижению вдохновляющей и воспитывающей функции искусства, по крайней мере, стало распространенным мнение, что посредством искусства «не модно» нравственно влиять на умы и настроения людей, что искусство «выше» даже этого.

В этих условиях гуманитарное образование, как и образование в целом, все более стало приближаться по своим функциям к «эстетствующему», не вникающему в механизмы формирования нравственных категорий в сознании человека. В этих вопросах появилось слишком много многоточий.

В то же время значительный по времени период приоритета рационализма на фоне упадка культуры способствовал росту бюрократических тенденций во всех сферах социальной жизни, в том числе в науке и образовании. Бюрократия есть, в общем-то, оборотная сторона бездуховности. Невольной причиной подобной «бюрократии» в образовании явилось доминирование естественнонаучного подхода к оценке гуманитарных явле-

ний. Так, не успев пережить свой расцвет (начиная с эпохи Ренессанса), гуманитарные науки несколько потеряли свой статус, уподобляясь наукам естественным, переживавшим в свою очередь огромный успех.

Полагаем, что развитие гуманитарных наук в подчиненной роли естественнонаучным обесценило многие достижения гуманитарных наук как особых. Развитие гуманитарных наук «по образу и подобию» естественнонаучных дисциплин привело к не всегда оправданному использованию математических методов в изучении человеческой природы, к схематизму и «механистичности» в ее описании и интерпретации. Целостный мир человека во всей совокупности ее типологических и индивидуальных особенностей остался во многом «за кадром».

Современный социально-культурный кризис детерминирован не только внешними обстоятельствами жизнеустройства человека, но и его внутренним состоянием, переживаниями, связанными с кризисом собственной идентичности. **Кризис человека как кризис его идентичности был обусловлен целым рядом причин объективного характера.** К ним мы относим: **1) растущее разделение труда в постиндустриальном обществе; 2) растущую «отчужденность» человека от себя подобных в технологичном мире (Э. Фромм); 3) информационный «бум», приведший к осознанию зыбкости и временности всего в мире, в том числе человека. Среди множества исполняемых человеком социальных ролей потерялась главная «Я сам».**

С другой стороны, растущая технологичность социальной организации жизни привела к реальной возможности неизмеримого значения роли отдельного человека в обществе, по сравнению со всеми другими историческими периодами. Отдельный человек (либо группа людей) оказался способен на кардинальные социальные преобразования, с одной стороны, а, с другой, вдруг резко осознал собственную немощь перед миром технологий и развитой социальной инфраструктурой.

Человек оказался субъектом не только в отношении других людей, но и субъектом в отношении всей окружающей его природы, определив совместный переход природы и человека в период ноосферы (В.И. Вернадский). Но, перейдя качественную грань в отношении к природе, в воздействии на нее, человек по существу своему и по образу своей жизни сам остался во многом на слишком примитивном уровне развития.

Сущность современного человека «отягощена» бременем проблем современной цивилизации. Но наряду с этой «отягощенностью» человек сегодня начинает сознавать значительную ответственность за происходящее, часто не обладая достаточным уровнем сознания, не владея способами ее осуществления.

Однако рационалистическая концепция мира оказалась недостаточной для духовного обновления общества и его культуры. «Роковым» для нашей культуры является то, что ее материальная сторона развилась намного сильнее, чем духовная» [493, с.92]. Все это в целом ведет к деградации самой культуры, поскольку этическое является «душой культуры» (А. Швейцер).

Отдельные исследователи считают, что формирование гуманистического мировоззрения во многом началось с переосмысления имевшихся понятий, с формирования «гуманистической словесности» [349, с.19] (М.В. Поснова). Эта позиция, по всей видимости, опирается на факт, что развитие гуманизма связано с дея-

тельностью гуманистов в эпоху Возрождения, проявлявших огромный интерес к книжной культуре прошлого. Безусловно, что гуманистическое мировоззрение - это мировоззрение социальное. В его истоках содержится морально-нравственное кредо. Не случайно Р.А. Зобов и В.Н. Келасьев [170, с.20] связывают рост самосознания человека со стремлением к социализации, отмечая, что такой подход характерен для русской мысли (В.С. Соловьев, Н.В. Федоров) и науки (К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский, В.И. Вернадский).

Однако не каждое гуманистическое учение является действительно гуманным. И дело здесь заключается не столько в разнотении понятия, сколько в подмене одной сущности на другую, что, часто может быть объяснено и историческими особенностями времени и сознания людей. Так, ни одна религия не содержит, считал А. Швейцер, **того безусловного благоговения перед жизнью и перед бытием, которое только и дает возможность осуществиться человеку в полной мере, ибо это благоговение перед жизнью, основанное на оптимистическом мировоззрении и «живой этике» и отвечает сущности человека** (выделено нами).

На неоднозначность понимания и трактовки гуманизма в историко-культурном процессе указывается в работах философов, культурологов, педагогов (П.С. Гуревич, И.А. Колесникова, К. Леви-Стросс, Н.О. Лосский, А.А. Оганесян, Н.Ф. Федоров и другие).

Существенные различия между понятиями «гуманистический» и «гуманитарный» усматривал и Х.-Г. Гадамер [101, с.13]. Особое внимание философ обращал на то, что образование и особенно гуманитарные дисциплины могут быть наполнены антигуманистическим содержанием, например, националистическим. Сегодня можно утверждать, что это расхождение между гуманистичностью и гуманитарностью нашло свое активное развитие в период расцвета рационалистической парадигмы образования, усугубившееся, как было отмечено ранее, «пропастью» между естественными и гуманитарными дисциплинами.

Представления о гуманизме менялись на протяжении истории вместе с ростом самосознания человека.

Гуманизм античности (идеал калокагатии), учение Конфуция и др. носят космологический и мифический характер. Но уже гуманистические идеи Т. Мора, Т. Кампанеллы имеют зримый «социальный оттенок». Возрождение развило натурфилософские представления о человеке, а также реалистическую линию в гуманизме. Это же время возродило идею о гармоничной личности. Бурное развитие гуманистических концепций в XX столетии – яркий показатель насущности экзистенциальных проблем человека.

Историчность гуманизма и, следовательно, неоднозначность его понимания в разные исторические эпохи, - вне сомнений. Бурное развитие гуманистических концепций в XX столетии – яркий показатель насущности человековедческих проблем, экзистенциальных проблем человека. Вместе с тем мы не можем согласиться с утверждением В. Кувакина о том, что вплоть до конца XIX века мировая культура не знала сколько-нибудь организованных форм выражения и практики гуманизма, а также, что первые ростки будущих гуманистических организаций появились в Англии, США, Германии и других странах Запада на рубеже XIX-XX веков [231]. Стоит вспомнить имена философов, многие из кото-

рых были педагогами: Конфуций, Т. Кампанелла, Т. Моор, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци.

Понимание гуманизма трудно назвать однозначным и сегодня, несмотря на историко-культурные традиции в этом плане. «Крупнейшей вехой на пути осмысления и юридического признания основополагающих принципов светского гуманизма стала Всеобщая декларация человека, принятая на Генеральной Ассамблее ООН в 1948 году» [там же, с.50]. Еще раньше (1933 г.) большая группа ученых и видных общественных деятелей Европы и США подписала «Гуманистический Манифест 1», в котором говорилось о необходимости существенной ценностной переориентации общества на основе здравого смысла, принципов демократии и социально ориентированной экономической политики.

Обыкновенно в истории развития человеческой мысли признание абсолютных ценностей связывается с признанием существования надмирного, совершенного, и, по сути, божественного начала. Так, во времена Платона, а также во многом благодаря его учению, абсолютные ценности не только не признавались существующими (Добро, Истина, Красота и т.д.), но им отводилась роль божественного предназначения. Гораздо позднее, в период распространения материалистического учения о мире и с признанием учения о классовых интересах данное понимание абсолютных ценностей было во многом развенчано и даже отброшено как некий рудимент. Сегодня, в эпоху глобализации, мир вновь столкнулся с необходимостью обретения духовной основы человеческого существования, вновь обратился к понятию универсальных или абсолютных, или общечеловеческих ценностей, но этот поиск оказался осложнен во многом утратой прежней религиозности людей. Человек оказался «над пропастью» собственно безверия.

Проблема абсолютной этики рассматривается в трудах отечественного философа Н.О. Лосского. Философ придавал основополагающее значение понятию «ценность». Человеческая жизнь, по его мнению, нуждается в таких ценностях. Общество, считал он, в котором исчезают представления о высших ценностях и идеалах, становится ареной необузданного эгоизма и нравственного хаоса. Этику Н.О. Лосского называют классической этикой Абсолюта (А. Титаренко) [273, с.7]. Именно этика в мировосприятии Лосского исследует конечную цель жизни человека, степень ее достижения либо отклонения. В учении Н.О. Лосского речь идет не только об абсолютных, но и относительных ценностях. Примечательным является убежденность философа, что абсолютные ценности не нуждаются в доказательстве, они усматриваются непосредственно, сердцем, интуицией, разумом, совестью человека. Проблема лишь заключается в степени их осознания, каждым в отдельности и обществом в целом. Таким образом, учение Н.О. Лосского переводит всеобщую проблему этики в проблему индивидуального самосознания, внутреннего прозрения личности.

Именно идеалы и идеи во все времена задавали тон человеческому существованию, являясь в свою очередь его «настроением» и «настроен». «Наша жизнь уже не может ориентироваться на прошлое, она должна иметь свою собственную судьбу» (Х. Ортега-и-Гассет) [326, с.74]. Итак, современные идеалы сути человеческого существования, как уже было отмечено, не могут опираться в такой же мере, как это было раньше,

на «почву прошлого». Но, чтобы прийти к идеалу будущего необходимо, чтобы в человеке уже сейчас имелись «зерна» этого будущего: «Для того, чтобы новые идеи и чувства нашли отклик в их душах, нужно, чтобы они уже обитали в них от рождения... Без этой изначальной стихийной предрасположенности масс глас любого проповедника будет гласом вопиющего в пустыне... исторические перемены предполагают появление иного типа человека, отличного от того типа, который уже был...» [там же, с.10-11].

Вместе с тем «в философской традиции преобладает мнение, будто идеалы принципиально недостижимы» (Э. Савицкая) [380, с.63]. Принципиальная недостижимость идеалов очевидна. Кроме того, абсолютные ценности, не подкрепленные духовными исканиями, подавляют жизнь человека, становясь теми идолами, которые требуют неисчислимых жертв [там же]. Однако и сами идеалы «культурного человека» изменяются мало, скорее, в стороны расширения, дополнения, а не изменения внутренней структуры. «Следовательно, в плоскости идеалов относительно просто выделяются типы, но с трудом улавливается динамика» [там же, с. 63].

Природа абсолютных ценностей действительно обладает свойством неясности, как неясности в обычном мире. Ценности нельзя увидеть, и потому во многом доказательство их существования, каким бы то ни было естественнонаучным способом, просто невозможно: «Философствуя о трансцендентных ценностях, человек не замечает, как попадает в духовную пустоту» (М.А. Пушкарева) [450, с.75]. Более того, даже в мире трансцендентном эти абсолютные ценности не только порой скрыты, но и находятся во взаимном противоречии. Эти противоречия ясно обнаруживаются еще в философских спорах Сократа.

Но все же основным этическим идеалом на все времена остается идеал гуманизма, в котором в качестве «сердцевины» заложена идея «самоценности» человеческого существования, без чего человек не способен осознать другие ценности.

Безусловно, что сущность современного человека определяется всей совокупностью культурных реалий, в которые он погружен. Смыслы его существования в первую очередь задаются имеющейся системой ценностей. Вместе с тем, «человек культуры» обладает способностью к существованию, как в историческом, так и в природном пространстве, где последнее становится все более неотделимым от социального мира. Но современный человек, хотя и погружен в культуру как пространство своего бытия, он, одновременно являясь субъектом и продолжателем этого бытия, оказывается способен к его изменению.

И если культура творит человека, то и человек творит свою культуру. **В этом диалоге Человек – Культура человек все же оказывается Целью. Не случайно, по И. Канту, культура представляет собой «последнюю цель» природы в отношении человека, средство реализации всего спектра задатков и склонностей человека, включая технические, прагматические и моральные. М.К. Мамардашвили пишет, что культура «не есть совокупность высоких понятий или высоких ценностей»: с любых высот культуры можно всегда сорваться в бездну [278, с.76]. Действительно культура – источник и результат смыслообразующего начала человеческого развития, но не «щит» и не «буфер» от всего**

того, что противостоит этому началу.

Культура вне нашего внимания есть не осмысленное бытие, но осмыслить ее можем только мы сами. Это означает, что культура, являясь мощным социальным организмом, может быть в короткий срок разрушена самим человеком как неосмысленное, неценное явление в его жизни. Встреча человека с культурой может не состояться. Человек, не «встречающий» (М.Б. Бубер) культуру как собственный смысл жизни остается варваром не только в отношении к культуре, но и в отношении к самому себе.

Идея универсальных общечеловеческих ценностей, особенно в условиях современности, нередко критикуется именно с позиций признания многообразия и, следовательно, уникальности человеческих миров: «Сфера человеческих дел, строго говоря, состоит из сплетения человеческих отношений... То, что действие почти никогда не достигает своей цели, происходит уже из-за этого уже существующего сплетения человеческих отношений с его бесконечными конфликтующими волями и намерениями...» [22, с. 133].

«Другость» каждого (Х. Арендт), уникальность человека делают до конца невыполнимой задачу управления человеческими отношениями. В то же время от характера взаимодействий человека с собой и другими зависит многое в социальной действительности. Но, в отличие от других, гуманистическая позиция не ставит своей целью доминирование кого-либо над кем-либо произвольно. В гуманистических условиях проблема качества собственной «другости» становится внуриличностной, собственно нравственной проблемой человека. Отсюда столь высока ответственность каждого за самого себя.

Нам представляется, что одной из серьезных причин сомнений в ценностном подходе к оценке действительности является распространенность неправильно понимания сущности ценностного анализа, на которую очень точно указал еще М. Вебер. Он считал, что одна из ошибок заключалась в том, что «со всей серьезностью понимали так, будто «соотнесение с ценностью» идентично подведению под универсальные *понятия*... Ценностное суждение означает, что, вынося его, я занимаю по отношению к данному объекту в его конкретном своеобразии конкретную «позицию»; что же касается субъективных источников моей позиции, *моих* решающих «ценностных точек зрения», то это уж совсем не «понятие»... а вполне конкретное, в высшей степени индивидуальное по своей природе, сложное «ощущение» и «воление» или, в известных условиях, осознание определенного, также вполне конкретного «долженствования»» [83, с. 207].

Таким образом, по М. Веберу, необходимо отличать «ценностное суждение» от «соотнесения с ценностью» вообще. Отсюда образование в условиях ценностного осмысления изучаемого должно опираться на культурологический подход как смыслотворчество, как культуротворчество как выявление, реализацию и порождение «ценностных суждений» в деятельности и ее результатах. Условными же «границами» этого творчества выступают с аксиологических позиций «контур» культурного идеала (культурные идеалы отдельного народа, нации, а также культурные идеалы разных эпох).

Каждый из таких особых культурных идеалов включает в себя определенную совокупность знаний, умений, результатов творчества той или иной группы лю-

дей, традиции и устоявшиеся нормы общежития, базирующихся на определенной системе выработанных и общепринятых в данных условиях и на данном промежутке времени ценностях. Наличие и актуализация такого идеала в жизни отдельного народа, определенной социальной группы служит важнейшим источником развития их культуры и его движущей силой. Но сегодня на фоне общей моральной нестабильности и даже потерянности общества особую ценность приобретает высказывание Э. Гуссерля о том, что, хотя есть идеалы отдельных людей в каждой нации, есть идеалы наций, «но в конце концов существуют и бесконечные идеалы все расширяющегося синтеза наций, синтеза, в который каждая из соединенных наций вкладывает лучшее, что у нее есть, благодаря стремлению в духе бесконечности ставить собственные идеальные задачи» [142, с. 652].

Общечеловеческие ценности характеризуются тем, что признаются наибольшим количеством людей как во времени, так и в пространстве. К таким ценностям относятся, прежде всего, «такие устойчивые нормы нравственности, как любовь и уважение к ближнему, честность, милосердие, мудрость, любовь между мужчиной и женщиной, любовь к природе, дружба» [279, с. 92]. Отметим, что под **общечеловеческими ценностями** следует понимать такие виды деятельности и ее результаты, которые так или иначе полезны для самого человека, не противоречат процессам его существования, а наоборот, способствуют его жизнеутверждению и совершенствованию. В связи с этим большое значение приобретает характер исполнения каждого из видов деятельности человека, а также мотивы, ее сопровождающие.

Уже в содержании приведенного определения общечеловеческих ценностей заложена необходимость коррекции понимания ценностей относительно имеющихся условий. И становление «человека культуры» зависит от особенностей культурно-исторической ситуации. Не случайно В.Н. Кутырев, исследуя определение «человека культуры», пришел к выводу, что практически все признают, что «человек культуры» - это «живой, биогенный человек с вмененной ему свободой и ответственностью». «Человек культуры... сам определяет содержание своего поведения... Живя страстями, остается выше их... И именно этот тип был средой, в которой только и было возможно существование «духовной культуры»...» [246, с. 9].

Трудно не согласиться с Л.Н. Коганом, который под человеком культуры понимает человека, осваивающего и созидającego духовные ценности и непрерывно самореализующегося в этом процессе: «Человек культуры не живет вне мира сего. Более того, его повседневная жизнь, его труд и отдых связаны со всеми земными радостями и наслаждениями. Но последние во много раз умножаются, ибо воспринимаются через призму культуры. Такой человек, по выражению английского поэта Вильяма Блейка, видит целый мир – в песчинке..., вечность – в мгновении...» [209, с. 110].

Понятие «человек культуры» - не одно и то же, что «человек культурный». Если последнее понятие в его расхожем употреблении в большей мере концентрировано на определенной мере освоения личностью имеющихся норм и правил культурного поведения, **то «человек культуры» в первую очередь мыслится как определенный социокультурный тип личности.** В этом

смысле человек культуры как цель образования ориентирует образовательный процесс именно на достижение его сущностных (формирование мировоззрения, сознания личности, индивидуальных смыслов деятельности, ценностных позиций), а не только «сопутствующих» смыслов (усвоение привычек, норм, освоение определенной системы знаний, умений, навыков, способностей деятельности). Однако следует, безусловно, понимать, что перечисленные «сопутствующие» смыслы образования не умаляются в своей значимости, более того, их игнорирование приведет и к невозможности достижения сущностных смыслов.

С этих позиций вся проблема образования сводится к иерархически многофокусному характеру реализации сущностных и сопутствующих смыслов образования в преломлении их к проблеме трансформации общих культурных смыслов в индивидуальные структуры сознания. Только при такой постановке проблемы современного образования можно говорить о его созидательном влиянии. Такое образование становится культурологическим, так как в своих основополагающих смыслах, на содержательном уровне и особенностях методов и форм деятельности способствует успешному вхождению личности в культуру как мир всеобщих (**Я в Мире**) и индивидуальных (**Я-это Я, Я есть**) смыслов и их отношений (**Я-Ты, Я-Мы**).

Образование не отвечает за генотип человека, но приобщение человека к культуре и обществу, то есть его культурация и социализация – во многом сфера его компетентности. Именно поэтому само образование должно быть предельно компетентным и успешным в решении данных проблем. Деятели образования могут и должны предложить свои обоснованные варианты успешной культурации личности, нашедшие отражение в образовательных подходах, в стратегиях и принципах его развития, помочь сориентировать деятельность практических работников на программно-методическом уровне. Именно поэтому важным является не только введение в педагогическую сферу понятия «человек культуры», но и изучение его ведущих качеств на современном культурно-историческом этапе.

Значительное внимание в исследованиях подобного рода уделяется проблемам общей культуры личности. Педагоги указывают на необходимость переориентации сферы профессионального образования с проблем узкой специализации на вопросы, связанные с механизмом оптимального сочетания формирования общей культуры личности наряду с качествами специалиста.

Формирование общей культуры личности через обращение к ее индивидуальным смыслам в образовании требует пересмотра понятия «знания» как определенной доминанты этого процесса. Культурологической проблемой современного образования, как уже было отмечено, является значительное расхождение между сущностью гуманитарного и негуманитарного знания, породившего впоследствии проблему «двух культур». Однако **не менее важной и во многом сопряженной с данной проблемой является и «девальвация» самого понятия «знание» в информационном мире.** В основе данного процесса лежат глубинные изменения на уровне массового сознания в отношении к знанию как категории личностной. Сегодня наблюдается повсеместное смешение понятий «знание» и «информация». В этом смысле массовому образованию

во многом присущи функции сложного информативного института, но не «органа» по формированию знаний. Культурологический подход в образовании одним из своих смыслов как раз и имеет в качестве задачи решение «проблемы знания» в новых информационно-технологических условиях.

По мнению Л.А. Орнатской, трактовка знания как «чистого» продукта процесса познания значительно «сужает его возможности» [135, с.80-81]. И хотя, отмечает исследователь, человеческое познание всегда ориентировано на истину, другое дело – результаты этой ориентации. Тайна же рождения идей, их эволюция и законы функционирования могут быть раскрыты, если проблема ставится и решается в широком историческом, социальном и культурном контекстах.

Итак, «очеловечивание» человека предполагает стремление к глубокому осознанию человеком собственной сущности, осмысливаемого бытия. Вместе с тем эти потребности (и это предполагается самой постановкой проблемы гуманизации образования) не являются «вещами в себе». Иначе говоря, самопознание личности не ограничивается удовлетворением в получении знаний о самом себе, но содержит также потребность во внешних смыслах этого процесса. Здесь уместно, думается, сказать о так называемом «социальном интересе», учение о котором развивал, в частности, психоаналитик А. Адлер. По А. Адлеру, именно наличие либо отсутствие у личности социального интереса является показателем и критерием психического здоровья личности, иначе – это «зрелая личность» (Ю.А. Голиков). Ученый также указывает [110, с.13], что гуманитаризация вызвана в первую очередь потребностью в «одухотворении» технических и технологических процессов современной действительности, потребностью в повышении роли человеческого фактора.

Но социальная потребность есть не просто реализация мотива «нужды» в другом, избегание страха одиночества, но момент осознания своей собственной природы, «самости» как альтруистичной (этический императив). И формирование такой социальной потребности возможно только в гуманистических условиях. Эти условия выступают ориентирами «смысла» саморазвития личности, формируют в ней в качестве «отправных» мировоззренческих точек этические императивы. Иначе, они являются залогом этического мировоззрения. Итак, по сути, образ гуманной личности – это образ человека с развитым «общественным чувством» или «социальным интересом» (А. Адлер).

Психоаналитик К. Юнг говорил о необходимости развития высокого уровня сознания личности для развития его гуманности. Для него гуманным является человек, глубоко сознающий окружающую действительность и себя в ней. Однако, юнговский человек одинок именно вследствие высшего уровня сознательности и «отягощен виной». Так гуманный человек у К. Юнга превращается в человека, отягощенного заботой, но наделенного потребностью к саморазвитию.

Э. Фромм [465, с.43] главной формой проявления добра и ненасилия называет любовь к жизни. Главный же паталогический симптом человека в технологическом обществе – его внутренняя пассивность, ведущая к проявлению тревоги, подавленности, обезличенности, безразличию к жизни, насилию [465, с.290]. Единственный выход – гуманизация социальной системы, чтобы она служила целям благополучия и развития человека,

«движению жизни». Э. Фромм видел значительный разрыв между миссионерской в этом случае ролью образования и сложившимися в нем традициями, где даже «преподавание гуманитарных наук обходится отчужденной мозговой формой». Необходимо новое единство сердца и ума, когда сами учителя перестанут быть бюрократами, станут, говоря словами Л.Н. Толстого, «соучениками своих учеников». Но для создания нового человека недостаточно только воспитания и обучения в духе гуманизма, должна измениться вся жизнь: «Не национальный праздник, а «день человека» должен стать важнейшим праздником в году» (Э. Фромм).

По Э. Фромму, идея гуманизма как идея «очеловечивания человека» являлась ведущей социальной стратегией, где образование играет ключевую роль. Гуманизм, считал философ, опирается на этическое понимание жизни. Э. Фромм еще не говорил о придании ему научного и рационального характера, но был убежден, что гуманизм в его новом понимании предполагает активную рефлексию человека в отношении собственного мироустройства.

Позиция Н.А. Бердяева в этом отношении выглядит иной и одновременно дополняющей и усиливающей [444, с.50]. Философ был убежден, что гуманизм – это необходимый опыт человечества, являющийся выражением человеческого стремления к свободе и самостоятельности. Другой сущностной стороной этого явления, по Н.А. Бердяеву, является желание человека поставить себя субъективно и произвольно «целью в природе». Отсюда «гуманизм есть идеология природного, зависимого человека, где чувствуется восстание раба, плебейство духа». Поскольку же человек ни разу в истории еще не был не рабом, то гуманизация общества есть необходимое **средство к обретению новой, неведомой нравственной сущности** (выделено нами), и задача образования состоит в интеллектуальной и моральной подготовке человека к новой фазе духовного развития.

Действительно, гуманизация конечной целью ставит достижение человеком нового уровня его человечности, которая коренным образом отличает его от просто животного мира в целом. Идеей и формой, а также содержанием «очеловечивания» человека в мире при помощи самого человека является культура. Поэтому нам близки концепции культуры, в которых таковая рассматривается как важнейшая основная идея в отношении к природе человека, как основной процесс, связанный с человекотворчеством, как такие результаты деятельности человека, которые не только не противостоят человеческому существованию, но, наоборот, способствуют его жизнеутверждению.

Понимание культуры как человекообразующей и преобразующей сферы жизни, ее роли в жизни человека связано и определенным качественным осмыслением сущности самого человека. Подобное рассмотрение культуры как аксиому предполагает рассмотрение человеческой сущности как позитивной, направленной к лучшему, и, следовательно, этической в своих мировоззренческих установках.

Культура как раз и является в этом отношении вечным процессом, «непреходящим ядром» которого являются ценности, «отобранные социальной практикой человечества и имеющие поистине общечеловеческое значение» (Л.Н. Коган). Культура как «мир человека» (Л.Н. Коган) призвана **формировать человека**, и в этом по мысли Л.Н. Когана, и состоит ее специфическая сущность.

Эта специфическая сущность культуры может быть понята «двойко»: «с одной стороны, культура формирует некий **тип личности**, «соответствующий данной культуре», с другой, «культура формирует и каждую **отдельную личность** как неповторимую индивидуальность, которая соответствует тому типу личности и одновременно отличается от него» (Л.Н. Коган). Каждый тип личности характеризуется своеобразным мировоззрением, своими нравственными, политическими и эстетическими принципами и нормами, для него характерен определенный образ жизни.

Результатом осознания этих гуманистических смыслов образования и их воплощения на практике является **модель гуманитарной культуры человека**. Гуманитарная культура своим основным компонентом содержит **безусловный нравственный императив как подход ко всякого рода жизненным явлениям и их оценке вне зависимости от конкретных мотивов и целей собственной и чужой деятельности**. Она труднодостижима, а в условиях технократического общества, постиндустриальной цивилизации часто выглядит как недостижимая. Итак, гуманитарная культура – это культура, к которой стремится современное культурное общество в противовес технократизму и обезличенности.

Моделирование гуманитарной культуры человека непосредственно сопряжено с процессом культурообразования, культуротворчества, опирающимися на идеи общекультурного идеала. Нам близка позиция Д.М.Гвишиани, В.В. Мшевниерадзе [103, с.38-39], определяющих общекультурный идеал как огромную синтезирующую и исключительно активную силу, объединяющую людей и направляющую их социально творческую энергию для сознательного созидания культурного процесса. Кроме того, по их мнению, без идеала культурная деятельность теряет свое основное качество – созидательную творческую активность на благо человека.

Идеал – необходимое условие человеческой деятельности, созидательного функционирования социальных групп, классов, общества в целом. Такой идеал выражает «необходимость долженствования» (В. Виндельбанд). «Область идеального – это царство «последних» истин, идей и ценностей, которому открыт человек как духовное существо, свободное от витальной зависимости (именно в этом его кардинальное отличие от животного)» [276, с. 80].

Важнейшим вопросом современного образования является вопрос о его культурно-воспитательном идеале. В качестве такового Е.В. Бондаревская [68, с. 42] также называет **образ человека культуры**. При этом подчеркивает, что этот идеал должен и основывается на сочетании общечеловеческих, национальных и индивидуальных качеств. Основными приоритетами в достижении образа являются: общечеловеческая нравственность, национальный характер, индивидуальное своеобразие личности.

Общекультурный идеал человека ориентирован в первую очередь на осмысление самой культуры как феномена. Необходимым для его определения является определение культурных явлений. Согласно Э.С. Маркарян [281, с.86], к классу явлений культуры (если под культурой понимать специфический способ человеческой деятельности) относятся особые, надбиологические, выработанные в процессе генезиса и дальнейшего развития общественной жизни людей средства, обеспечивающие осуществление их активности в различ-

ных сферах жизнедеятельности. Это объединяющее свойство культуры Э.С. Маркарян называет фундаментальным и считает, что оно выражает саму суть культуры.

Активность современного человека как проявление его индивидуальности в социально-культурной жизнедеятельности предполагает, что такой человек становится не просто и не только преемником культуры, он изначально настроен на ее развитие и творчество, он творец по своей сути. Но его творческая деятельность должна основываться на культурной преемственности и способности к поддержанию и развитию лучшего в историко-культурном становлении.

Признание в качестве мировоззренческой базы человека его духовности позволяет уйти от безграничной размытости представлений о «человеческом многообразии» в этическом плане. С позиций гуманизма «человеческое многообразие» начинает подразделяться на развивающееся (движущееся в специфически человеческом направлении) и деструктивное (в определенном смысле деградирующее, как отклоняющееся от своей «природы» – специфически человеческого либо уродующее ее).

Безусловно, что конкретно-ситуативное различие этих двух направлений является не только сложной задачей, но во многом и не до конца выполнимой, и, может при определенных обстоятельствах и способах реализации даже перейти свою конструктивную грань и стать дестабилизатором развития. Может потерять свою гуманистическую суть. Однако в том-то и состоит проблема человека и его культуры, что никто и ничто, кроме него самого, не способны «подсказать» ему горизонты его развития и совершенствования. Поистине справедливо звучат слова: «Познай себя и познаешь мир». В целом вырисовывается вывод, что современный человек ради сохранения собственной человеческой сущности нуждается в таких качествах как рефлексивность и самокритичность.

Рефлексивность и самокритичность как ведущие качества человека могут быть развиты при условии наличия определенного мировоззренческого «стержня». Таким «стержнем» являются усваиваемые ценности. Необходимость в этическом мировоззрении, следовательно, изначально присуща идее гуманизации. Вместе с тем современное понимание гуманизма предполагает создание условий для многогранного проявления человеческих свойств. Исторические реалии показывают, что важнейшим условием ценностного мировосприятия человека является его способность к многогранному и амбивалентному восприятию явлений окружающей и, прежде всего, социальной действительности. Формирование же человека с нестереотипным восприятием действительности, открытого диалогу и сотрудничеству предполагает развитие в нем дополнительных и дополняющих специфических качеств.

С учетом вышесказанного содержание и методы гуманитарного образования должны ориентировать личность на многозначность восприятия и интерпретации изучаемого текста. Но данная ориентированность в первую очередь может и должна быть обусловлена образовательной стратегией поиска «общих» и «вечных» смыслов. Именно обнаружение категорий общего, их осознание ведут к качественному личностному развитию, формированию субъективных смыслов в общем культурном пространстве. Ситуативный же ха-

рактический характер существования и проявления общего приводит к осознанию единства «единичностей», то есть «уникальностей». С позиции же гуманистического образования понимание органической связи между единичным и общим ведет к необходимости формирования толерантного сознания человека.

Итак, ведущим дополнительным и дополняющим качеством личности, способствующим осуществлению гуманистической идеи на индивидуальном и социальном уровнях, выступает толерантность. Толерантность не сводится просто к пониманию или же согласию с другими, это, конечно же, и не соглашательство, не конформность, не отсутствие выраженных индивидуалистических позиций личности. Сама по себе толерантность как явление в социальной жизни людей является своеобразным синтетическим, культурно-историческим продуктом опыта взаимодействий отдельных личностей и сообществ, наций и национальностей, на частном и государственном уровнях.

Толерантность как прогрессивный продукт прогрессивного культурного развития человеческого сообщества выступает важнейшим условием дальнейшего прогрессивного, культурного развития этого общества на определенном витке человеческой цивилизации. В силу этого воспитание и образование сегодня должны быть вплотную соотнесены в самых главных своих целях с формированием толерантной личности как действительно культурной и современной, то есть способной решать социальные проблемы, в частности, проблему индивидуализма - коллективизма с позиции амбивалентности.

Итак, современный человек, формирующийся в условиях массовой культуры, способствующей развитию потребительских интересов, а также со сформированным сознанием «узкого специалиста», оказывается не способен к «вхождению в культуру» как в целостный организм как ее творческий преемник. Более того, и культура как «мир человека» в этом случае уже не является цельным и пронизанным «единым духом» организмом. Стремление к разрешению этого противоречия на образовательном уровне определяет в качестве ведущего ориентира ориентиры на формирование целостной личности, где, с позиций культурологического и аксиологического подходов, основой этой целостности выступает духовно-нравственный компонент общей культуры личности.

Важнейшим аргументом, выступающим за понимание человека как гармонично функционирующего целого – познающее, чувствующее и действующее, осознающее свое «Я», - является понимание современной психологией связи между умственным развитием человека и его нравственностью [301].

Однако построение образовательного процесса с учетом этой связи является одной из труднорешаемых задач, поскольку одной из краеугольных проблем разработки такой модели культуры человека является проблема этических идеалов культуры, которые имеют субъективную природу.

Определение культурологических смыслов гуманизации и гуманитаризации образования нуждается также в опоре на особенность исторически сложившихся особенностей мироотношения. Эта проблема нашла достаточно последовательное и глубокое освещение в мировой и отечественной философии. Это работы зарубежных мыслителей Ф. Гегеля, И. Канта, М. Хайдег-

гера, в отечественной философской мысли – это труды С.Н. Булгакова, Н.О. Лосского, В.С. Соловьева и других. Среди современных и последних работ в этом направлении выделяется докторская диссертация В.А. Алексеевой [10].

Определяя онтологические основы русского православного мироотношения, В.А. Алексеева пришла к выводу, что отечественная философия, ее славянофильское направление и русская религиозная философия акцентировали внимание на том, что мироотношение русских имеет не рациональный, систематизированный, формализованный характер, а характер созерцательный, ведущий к целостности восприятия мира. «Эта целостность, укорененная в вере и предполагает органичное единение человека и разума, чувств, воли, рассудка, интуиции» [там же, с. 112].

В.А. Алексеева определила суть русского мироотношения как умение искать и обязательно находить универсальную точку отсчета бытия, предельные основания всего сущего, видение Абсолюта, явленного в конкретном многообразии природной, социальной, духовной жизни. Причем эта сущностная черта мироотношенческого типа выражается в совокупности его содержательных характеристик. В.А. Алексеева [там же, с. 111-112] выделила следующие характеристики русского мироотношения.

1. Представление мироустройства как системной целостности, как заданной Абсолютом упорядоченности, в котором за видимостью множественности непременно скрыты глубинное единство и законосообразие.

2. Осознание строгой иерархичности миропорядка, обусловленного степенью приближения к Абсолюту различных элементов реальности, невозможность рядоположенности различного рода автономных реальностей.

3. Способность видеть весьма конкретное место каждого реального объекта в этой иерархии.

4. Умение сознательно «встроить» сам живущий, познающий и действующий субъект, свое конкретное «я» в стройную иерархию миропорядка, осознавая себя не «винтиком» мировой машины, а абсолютно необходимым и охраняемым элементом мира, без которого сам миропорядок невозможен.

Безусловно, в качестве основной особенности российского мироотношения можно выделить идею целостного мировосприятия, глубоко духовного характера постижения всех проблем (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский), стремление к соборности, единению и созданию «единой религии мира» (В.С. Соловьев). По-видимому, идея совершенствования человеческого существования в российском менталитете изначально связывалась с богоборчеством и духовным совершенствованием, с самоотречением, а это и есть признание на ментальном уровне ценностного подхода к действительности. Ценность – это всегда то, что существует не само по себе, но по отношению к человеку, его бытию во всех видах (Э. Агацци).

Каждое человеческое действие необходимо сопровождается представлением о том, каким ему «следует быть». В том же случае, когда деятельность человека не направлена на создание конкретного специфического результата, тогда «должно быть» более относится к характеру выполнения действий. Такие виды деятельности оцениваются прежде всего по их исполнению. К

ним преимущественно относится сфера духовного (искусства, нравственности). И именно поэтому человеческая деятельность подлежит оценочному суждению, так как она всегда ориентирована на ценности.

Приоритет ценностного подхода в осмыслении основ человеческого бытия подчеркивал и А. Швейцер. Он считал глубоко ошибочной позицию, ставшую характерной для нашего времени, «со столь характерным для него бездумьем», основанную на убеждении, «что культура состоит преимущественно в научно-технических и художественных достижениях и может обойтись без этики или ограничиться ее минимумом». Такую концепцию культуры он называл упрощенной, хотя и завоевавшей авторитет в общественном мнении и даже объяснял причины этого: «... поскольку зачастую ее придерживались люди, которым по их общественному положению и научной осведомленности полагалось быть компетентными во всем, что касается духовной жизни» [493, с.57].

Основу духовности любого общества составляют общечеловеческие ценности. Под **общечеловеческими ценностями** мы понимаем такие виды деятельности и ее результаты, которые полезны для самого человека, не противоречат процессам его существования, а наоборот, способствуют его жизнеутверждению и совершенствованию. Итак, с общечеловеческих ценностных позиций большое значение приобретает характер исполнения каждого из видов деятельности человека, а также мотивы, сопровождающие этот процесс.

Неэтические концепции культуры отрицают такой подход, поскольку для нее любые проявления упадка культуры – «сугубо возрастные явления» (А. Швейцер). В отличие от них этическая концепция культуры позволяет рассмотреть культурное становление человечества как единый эволюционный процесс и, более того, способствует выработке общечеловеческого мировоззрения как особого специфического мироотношения, отличающегося истинной гуманностью и позитивностью как «сверхидеологией». В этом случае любое вырождение культуры рассматривается не с позиций абсолютной неизбежности, но с конкретно-исторических перспектив развития в пространстве вневременных ценностей.

В качестве основных выводов по поводу культурных смыслов образования выделим следующие:

1. **Смыслообразующая основа культуры** определяет ценностную проблематику в культуросообразном образовании как проблему отделения культуры и некультуры, решаемую, прежде всего, через рост самосознания и развитие рефлексии личности субъектов образования.

2. Ведущей функцией культуросообразного образования является **мировоззренческая, ведущим культурным принципом образования выступает «вечеловечивание» (очеловечивание). Культуротворящим смыслом образования выступает человек продуктивный, человек творческий.**

3. **Сущностный смысл образования связан со смыслом человеческого бытия.** Эта связь является, с одной стороны, непосредственной, а, с другой, диалектической. **Непосредственность соотношения культурного смысла образования и смысла человеческого бытия** означает **прямую зависимость между целями, определяемыми действительностью или бытием, и целями образования. Диалектичность между целями образо-**

вания и смыслами бытия выражается не только во влиянии смыслов бытия на цели образования, но и в определяющем характере трансформации этих смыслов относительно целей образования.

4. Из предыдущего вывода вытекает **культуротворческая функция образования как возможность и способность влиять на определение и обретение смыслов бытия.**

1.5. ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СТРАТЕГИЯ ЕГО КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ

Анализ ведущих смыслов гуманизации образования с позиций проблем современной культуры показывает, что ведущая цель образования – формирование гармоничной и всесторонне развитой личности – в пространстве современных проблем имеет свои «акценты». В качестве основных моментов вопрос о формировании не столько личности гармоничной, сколько стремящейся к этой гармонии, не столько всесторонне развитой (хотя, конечно, эта проблема не снимается), сколько развивающейся. И проблема индивидуалистических и коллективистических тенденций в воспитании и образовании решается сегодня относительно главных целей образования – воспитания духовной, творческой, самореализующейся, толерантной личности в противовес технократической, предсказуемой, конформной и идеологизированной. Достижение этих целей есть достижение целей культуры, ее ведущих смыслов. Поэтому **ведущими целями современного образования являются общекультурные цели.**

Реализация культурологического подхода в образовании означает, таким образом, формирование «человека культуры» в его ведущих качествах. Самыми общими качествами «человека культуры» в нашем понимании и, как это следует из предыдущего содержания, выступают:

- позитивность в отношении к культурному контексту;
- адаптивность, но не конформность;
- успешность;
- творческая направленность;
- рефлексивность.

Гуманитарная культура составляет основную как пронизывающую все существо общей культуры личности «человека культуры».

«Человек культуры» является *необходимой ступенью* к формированию личностного типа (характеристика которого будет дана во второй главе) в условиях складывающейся полистилистической культуры, и, следовательно, к формированию толерантной личности, поскольку: 1. Человек культуры – личность, вошедшая в культурный контекст и вступившая в открытый и творческий диалог с самой культурой и по поводу этой культуры. 2. Это активный и творческий носитель культуры, что предельно важно для существования и развития культуры как таковой.

Важным в реализации культурологического подхода в образовании является понимание, что поликультурное развитие общества переводит проблему формирования образовательной модели в пространство вариативных решений, в отличие от технократического либо тоталитарного общества, где такая модель изначально и зримо задана социумом. В условиях демократической «полифонии» постиндустриального общества

проблема моделирования в сфере образования значительно усложняется, процесс по ее разработке приобретает вероятностный характер. Однозначные ответы на вечные вопросы образования (Каким быть человеку? Как его должно воспитывать? Чему и как обучать?) в первом случае, становятся неисчерпаемой темой для философских и психолого-педагогических дискуссий во втором. Неопределенность в образовательных ориентирах является следствием и условием сохранения свободы в выборе образовательных траекторий развития.

Внимание образования к понятию среды есть расширение возможностей образования и его развития. Анализ характеристик образовательной среды с целью ее гуманизации и гуманитаризации способствует созданию гибких управленческих технологий этим процессом. **Образовательная среда – это совокупность институциональных и ментальных факторов и условий взаимодействия субъектов образовательного процесса по поводу достижения образовательных целей и задач.**

Гуманистическая образовательная среда – гуманитарная система социально-культурных, психолого-педагогических взаимовлияний и условий, возможностей, максимальным образом способствующих творческому саморазвитию ее членов. **Проблема создания гуманистической образовательной среды** заключается по-прежнему в том, что, будучи гуманитарной по своей природе, она (образовательная среда) далеко не всегда является таковой в реальности в силу общей традиционности и инерционности образовательной деятельности. В достаточно полной мере в своих гуманистических характеристиках она может состояться только при сложившихся для этого благоприятных условиях, задание и создание которых во многом зависит от уровня и качества активности ее субъектов. Значит, важнейшим условием и одновременно результатом гуманизации образовательной среды является ее субъектно-субъектный характер. В свою очередь субъектно-субъектный характер гуманистической среды может быть достигнут через развитие в каждой личности **субъектности** как ведущего личностного качества (**Чувство Я, собственной значимости, самоуважения, инициативности и активности**).

Обостряют проблему создания гуманистических условий формирования личности в системе образования стереотипные подходы к ее функционированию и оценке, недостаток компетентности, простого понимания, что есть **гуманистическая образовательная среда** и какие ориентиры следует рассматривать как ведущие в ее создании и развитии.

Гуманитарный характер образовательной среды выражается в ее **открытости**. Открытость гуманистической образовательной среды как ведущее качество в значительной мере определяется **взаимопроникающими целями и установками образования на уровне обучения, развития, воспитания. Степень открытости взаимоотношений субъектов педагогического процесса** измеряется **уровнем и частотой их взаимодействий по передаче общих и индивидуальных смыслов культуры** (образовательных со-бытий); **открытостью социуму; наличием и ростом общего и индивидуального самосознания субъектов образовательной среды.**

Гуманитарный характер любой педагогической системы проявляется в том, что она действует на основе системы моделей как результатов освоения социаль-

но-культурной, в частности, педагогической, среды, на основе сложившегося к данному моменту образа мира и собственной педагогической деятельности в нем, на основе представлений о нормах, идеалах, антиидеалах и т.д., на основе самосознания. На этом фоне важно помнить и осознавать, что гуманистические концепции – это не жесткие требования, а *предложения* (С.В. Кульневич).

Процесс вхождения человека в культуру обозначен понятием **культурация**. В самом общем понимании **культурация – процесс бесконечный и непрерывный**. Освоение культуры человеком происходит в процессе всей его жизни. Главный результат – **культура личности**.

Успешная культурация личности означает, что между личностью и культурой, его сформировавшей и формирующей, установлено диалогическое единство, как процесс постоянного взаимообогащения и творческого развития, то образовательные условия должны быть ориентированы на формирование личности активной, творческой, самостоятельной, созидательной и свободоспособной. **Для этого важно, чтобы содержание образования рассматривалось не как простая сумма знаний, умений и навыков, которые следует усвоить, но как культурные смыслы человечества, как способы постижения мира и себя в этом мире. Методы преподавания в максимальной степени в этом случае направлены на активизацию личностного сознания субъектов.**

Основным и ведущим способом гуманизации образования является его гуманитаризация. Реже гуманитаризация рассматривается как средство или форма реализации гуманистических идей. В целом гуманизация и гуманитаризация составляют единый социальный процесс, выступающий в сфере образования его концептуальной основой.

Наиболее устоявшимися смыслами гуманизации образования сегодня являются:

- «очеловечение» самого человека;
- усиление человечности, уважение к человеческому достоинству; человеколюбие в обучении и воспитании;
- создание благоприятных условий для личностного развития.

Исходной позицией служит определение самого гуманизма: «Гуманизм (от лат. *humanitas* – человечность) – рефлексированный антропоцентризм, который исходит из человеческого сознания и имеет своим объектом ценность человека, за исключением того, что отчуждает человека от самого себя; подчиняя его сверхчеловеческим силам и истинам или используя его для недостойных целей» [451, с.119]. Однако данное определение содержит противоречивое суждение о сути гуманизма. В современной педагогике гуманизм мыслится, прежде всего, как «челолюбие». С этой позиции гуманизм есть «совокупность взглядов, выражающих уважение достоинства и прав человека, его ценность как личности, любовь к людям, заботу об их благе» (М.Н. Дудина). В нашем исследовании гуманизация образования мыслится так же как создание условий для целенаправленного становления личности, при которых соблюдается курс на реализацию принципа гуманизма как ведущей общечеловеческой ценности.

Решение проблемы качественной подготовки будущих педагогов в университете видится на сегодняшний день в прямом соотношении с проблемой форми-

рования у них устойчивых профессиональных и личностных общекультурных позиций и способностей их отстаивать и развивать в реальном образовательном процессе как перед учениками, так и среди учителей. Становление специалиста нового качественного уровня должно опираться на *лично-ориентированное обучение* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская) на *индивидуализацию образовательного процесса* (А.С. Запесоцкий, З.В. Смирнова и др.).

В качестве стержневого ориентира нового качества подготовки будущих педагогов сегодня определен ориентир на развитие общей и профессиональной культуры личности. Решение этой задачи органично связано с развитием творческих способностей личности.

Высокий уровень развития общей и педагогической культуры учителя, преподавателя является главным залогом и важнейшим условием гуманизации образования. Без этого не может быть реализована идея гуманизации образования как идея создания благоприятных условий для саморазвития личности учащегося, раскрытия его творческого потенциала. С другой стороны, немаловажную роль в гуманизации образования играет создание внешних благоприятных условий для образовательной деятельности. Если достижение высокой педагогической культуры в большей мере связано с психологическим комфортом обучающейся личности, с внутренними условиями взаимодействия субъектов образовательного процесса (морально-психологический климат), то во втором случае речь преимущественно идет о характеристиках предметно-вещного компонента образовательной среды. В целом они составляют определенный уровень качества образовательной среды с ее субъектно-субъектными отношениями и характеристиками предметно-вещного компонента среды.

Так, в частности, З.В. Смирнова [398, с.13] отмечает, что культурный уровень значительной части студентов вузов требует «пропитывания» студентов культурой, вовлечения их в культурный процесс, и, прежде всего, пробуждения у них потребности в культурных ценностях, что достигается при условии существования определенной «культурной обстановки» в вузе – гуманитарной среды». Проблеме формирования духовной культуры студентов посвящены работы А.С. Запесоцкого, А.С. Зубры, В.А. Возчикова, И.М. Орешникова, Н.А. Черкасова, И.В. Юстус и других.

Проблема создания культурно-образовательной среды освещается в трудах Д.В. Григорьева, В.А. Караковского, Н.Л. Селивановой, В.А. Слободчикова, В.А. Сманцера и других. Насущной проблеме гуманистической и культурологической переориентации среднего и высшего профессионального образования посвящены работы таких исследователей, как Н.А. Алексеев, В.А. Возчиков, В.В. Зыков, М.Н. Дудина, А.А. Кармаев, Н.С. Козлов, Ю.Ю. Логинова, З.В. Смирнова, И.И. Осинский, П.А. Шептенко, Е.Ф. Широкова, И.В. Юстус и другие.

Но помимо задачи создания благоприятных внешних и внутренних условий для субъектов образовательного процесса не менее важную роль, безусловно, играет само содержание образования, характер его освоения. В совокупности выполнение этих условий и определяет целостный характер гуманизации образования.

На содержательном уровне создание гуманистической среды в вузе, как и в любом другом образователь-

ном учреждении, предполагает в первую очередь **повышение уровня осмысленности** образовательного процесса. При этом повышение уровня осмысленности и осознанности образования, в том числе профессионального, связано с осознанием культурных смыслов образования в целом и на данном конкретно-историческом этапе, в частности. **Осмысленность образования означает также обращение к личностным культурным смыслам обучающихся и обучающихся, к формированию этих смыслов.** Сопряжение общих и индивидуальных смыслов образования рассматривается как важнейшая стратегическая линия развития образовательной траектории личности и образовательной среды. Образование, имеющее своей непосредственной целью формирование сознания и мировосприятия личности на базе осмысления общих и индивидуальных культурных смыслов его содержания, где сам отбор содержания образования и принципы его освоения подчинены этим видимым и обнаруживаемым смыслам, является гуманистическим, по сути. Однако, как было частично показано выше, проблема меры и формы «гуманистичности» образования – проблема конкретно-историческая.

Поскольку главной функцией культуры является человекотворчество, а гуманизация и гуманитаризация есть процессы, направленные на «очеловечивание» человека и на «вочеловечивание» окружающей действительности в лучшем смысле этого слова, то, следовательно, гуманизация предполагает опору на человекотворческий потенциал культуры, на ее сущностные и ведущие смыслы. Это еще раз доказывает, что **ведущим культурным смыслом образования в этом случае становится формирование образа «человека культуры».** Именно «человек культуры» в его ведущих характеристиках является основным субъектом культурного пространства, в том числе образовательного.

Л.Н. Коган связывает вхождение человека в культуру как смыслообразующую сферу собственного бытия с духовным освобождением, что **«превращает культуру в самоцель»**, в высшую потребность человека. Формирование же этой потребности и есть обретение духовной свободы. Если же определять понятие духовности, то по Л.Н. Когану, - это **вечное стремление** человека. В этом смысле нет критерия меры духовности.

Человек культуры – человек в культуре, но не растворившийся в ней, а **вошедший с ней и по поводу ее проблем в творческий диалог с собой и другими.** Его активное, неравнодушное отношение к условиям культурного существования – база его личностной позитивности и саногенности.

Человек культуры – личность, адаптировавшаяся в условиях современности. Это личность диалогическая, поликультурная (В.С. Библер). Выраженность личностного начала позволяет его отнести к **личностному типу.** Характеристиками последнего являются: **субъектность, динамичность, преемственность, неравноценность.**

Субъектность может быть рассмотрена как инициативность, хотя меру и качество инициативности личности задает ее субъектность («Я – это Я», «Я в этом», «Я есть Это», «Я есть»).

Динамичность личности складывается из представлений о себе как о меняющемся (развивающемся), во многом обусловленном историческом типе.

Диалектичность определяется целым рядом черт культурного развития личностного типа: «открытос-

тью» человека, историчностью, динамичностью. Диалектичность тесно связана с синергетичностью и креативностью личности.

Преемственность как характеристика вытекает из таких личностных черт, как «открытость» и «динамичность». Преемственность рассматривается нами как характерная черта личности, способствующая осуществлению синтеза между имеющимся опытом как совокупностью знаний, умений, навыков, а также освоенных способов деятельности и вновь приобретаемым. *Традиционность* есть одна из сторон преемственности, но эта сторона выражена в ней не самодостаточно. В противном случае преемственность переходит из синтезирующего (качественного) процесса в «протяженный», «повторяющийся», «циклический» («замкнутый»), то есть количественный (подробно в гл. 2).

Итак, человек культуры – необходимая ступень к личностному типу. Личностный тип – «венец» развития всех других культурных типов. Он обладает всеми характеристиками, необходимыми для полноценного существования. Это не столько гармоничная личность, сколько **личность гармонизирующая и гармонизирующаяся**, способная к достижению особой гармоничности собственных состояний, к постижению этой гармонии между внутренним и внешним миром. Такой человек рассматривает жизненные процессы не как самоналоженные системы, но как требующие активного их поддержания и развития, постоянной коррекции путем рефлексии (синергетический подход). Аналитичность и взвешенность (составляющие субъектности) личностного типа выводят его на творческий уровень самоосуществления (самореализации) в процессе этой гармонизации.

В благоприятных для личностного развития условиях, например, образовательных, процесс культурации способствует формированию **продуктивного, созидющего, культуротворческого человека.**

Культурация личности может проходить неблагоприятно. Это обычно происходит, когда человек с ранних лет не столько ощущает себя частичкой культурного общества, сколько привыкает рассматривать себя отделенным от культуры в целом, отчужденным от ее пророчества, не постигает свои потенциалы в культуротворчестве. Такой человек начинает чувствовать себя «отщепенцем», «Иваном, не помнящим родства», «человеком ниоткуда», просто «лишним человеком». Как показывают исторические реалии, в современных условиях техногенной цивилизации, формирование этого типа в его своеобразных вариантах – процесс типичный. **Вернуть человека в его «культурный контекст» – не только актуальная, но глобальная задача времени.**

В этих условиях образование способно задать ориентиры этого «возвращения». Создание культуротворческой, основанной на гуманистических принципах образовательной среды – первейшая и важнейшая задача на этом пути. Формирование человека, причастного к тому, что происходит вокруг, активно чувствующего, переживающего и сопереживающего, то есть эмпатичного и полилогичного – цель такой среды.

В случае, когда личностное становление не сопровождается активным вхождением человека в культуру, у личности развивается **ментальный «разрыв» с культурой.** Ощущение этого разрыва, «не вхождения» либо неполноценного, ущербного вхождения в культурное пространство способствует формированию качеств, обратных качеств человека культуры: **бессубъект-**

ность, статичность, традиционность, ригидность, стертость. Бессубъектность по большому счету означает отсутствие личностного начала, изначально активной. Жизненная энергия такой личности нецеленаправленна, трансформируется в протяженные инерционные процессы. Человек становится зависимым вообще, неважно по отношению к кому или чему. Он не свободоспособен и потому статичен и традиционен, ригиден и «стерт». Он держится того, что устоялось, даже если «это» несовершенно и вредно («Привычка свыше нам дана, замена счастию она»). *Стертость* означает невыраженность субъектных черт, аморфность личностных позиций, невыраженность устремлений и моделей существования. Таким образом, человек, не вошедший в культуру, а оставшийся на позиции **«Я и культура»** - «человек без тени», «человек Никто». Не имея своего «Я», такой человек желает «иметь» как можно больше от этого мира, от его культуры. Но несформированность духовных потребностей переводит весь спектр его желаний на более примитивный материальный уровень, формируя в нем жажду простого потребления имеющихся культурных благ. Таким образом, **потребительский тип личности – естественное следствие и результат неадаптивной и неудачной личностной культурации. Это один из антиподов «человека культуры».**

Опасность неудачной культурации личности - ее **аккультурация**, то есть «выпадение из культуры», из имеющегося культурного контекста, формирование человека, противостоящего ей, негативного и равнодушного (крайний вариант – цинизм). Есть разные формы проявлений этой личностной аккультурации. На общем уровне из них можно выделить две, как две стороны одного явления, - **инфантильную и агрессивную.**

Инфантильность в отношении к культуре (как личностной, так и внешней) проявляется в отсутствии эстетических вкусов, идеологических принципов, неразборчивости в способах и средствах существования, в самоотторжении от всего, что происходит вокруг («добровольная изоляция») и т.д. Формы такого существования могут быть разные, но наиболее часто встречающиеся – пьянство, употребление наркотиков, андеграундный образ жизни. Что касается последнего, то здесь речь идет не о субкультуре, но именно «западении» в культурном пространстве.

Агрессивность «западающего типа» личности проявляется в различного рода инициативных асоциальных поведенческих устремлениях. Жизненная энергетика такой личности направлена всей своей мощью не на установление гармонии с социальным миром, но на его разрушение. При этом неважно, касаются идеи разрушения такой личности культуры человечества в целом либо отдельной ее части, пласта. Это может быть активная деятельность религиозных фанатов против других религий мира, стремление к подавлению других наций и народов, наконец, открытый шовинизм и расизм и т.д. На личностном уровне агрессивность выражается в неприятии социальных норм, в разных формах их попрания, в надругательстве над другими. Такая личность меряет свою самодостаточность количеством и качеством асоциальных «выпадов», демонстрацией злонамеренности и цинизма.

Безусловно, описанные варианты типов культурации личности являются крайними формами выражения ее существенных черт в каждом случае. В реаль-

ной жизни встречаются часто их разного рода модификации.

Конкретными смысловыми и процессуально-технологическими ориентирами и критериями благоприятности-неблагоприятности образовательных условий для вхождения личности в общекультурный контекст служат существенные отличия между гуманистической образовательной средой и негуманистической (сциентстско-формалистической) (табл. 1).

Открытый характер развития и саморазвития культуры предопределяет открытость образования как его сущностную характеристику. **Открытость образования** есть, прежде всего, его **многомерность и полицентричность.** Однако **главным полюсом этой «открытости»** выступает **ориентир на саморазвитие и творческую самореализацию личности** как предельный вариант открытия и самораскрытия ее в образовательном процессе. Вместе с тем **«модульными границами» открытости образования выступают границы самой культуры.**

В противовес другим видам понимания и способам рассмотрения образования, **культурологическое образование опирается на сущность понимания самой культуры как феномена человеческого бытия и выстраивает собственную парадигму (в данном случае образовательную) на основе этого понимания.** Сущностной и существенной **особенностью** такого **диалогического соотношения образования и культуры** выступает возможность понимания культуры в русле ведущих идей образования и, следовательно, коррекции ее развития под влиянием образования. Подобный характер осмысления культуры можно назвать **творческим.**

Сказанное определяет ведущие **задачи культурологического образования:** 1) создание необходимых условий для культурного развития и саморазвития субъектов образовательного процесса; 2) создание максимально плодотворных условий для творческого саморазвития личности в образовательном процессе; 3) обеспечение возможности активного вхождения личности в мир культуры на правах ее творческого преемника и уникального представителя.

Первая задача предполагает создание культуросообразной среды в образовательном учреждении через гуманизацию имеющихся условий этой среды и гуманитаризацию содержания преподаваемого материала и характера преподавания. Возможность решения второй задачи в значительной мере определяется уровнем и качеством решения первой, а также предполагает замену «знаниевого» подхода в образовании на его «смыслообразующие» основы. Решение третьей задачи нам видится в гармонизирующем сопряжении действий в решении первой и второй задач, в интегративном характере взаимодействий субъектов образовательного пространства с целью выхода за узкие рамки конкретного предмета либо преподавания на личностные и культурные смыслы этого процесса.

Современная образовательная модель человека должна учитывать: 1) основные тенденции современной культуры; 2) особенности современного понимания гуманизма; 3) условия и принципы целостного становления человека; 4) особенности формирования единых общечеловеческих ценностей.

«Человек культуры» - тип социально-исторической личности, определяемый, с одной стороны, вневременными смыслами (ценностями культуры) человеческого бытия (общее), а, с другой стороны, конкретно-исто-

«Акценты» традиционной образовательной среды	«Акценты» гуманистической образовательной среды
Человек – объект воздействия	Человек – субъект взаимодействия
1	2
Цель образования – становление человека как элемента общества, по заранее установленному и единообразному «образу и подобию» (прямое выполнение социального заказа)	Цель образования – становление самореализующейся творческой личности, позитивной и зрелой в отношении к культурному контексту
Обучающийся – объект изучения	Обучающийся – субъект познания
Педагог – лицо, выполняющее образовательные функции	Педагог – творчески самореализующаяся в профессиональном плане личность
Авторитет педагога не подвержен критике со стороны учащихся, имеет довлеющий характер	Авторитет педагога измеряется его личностной способностью к позитивному взаимодействию с учащимися
Ведущая роль педагога – передатчик знаний и опыта (функция информационная)	Ведущая роль педагога – творческий посредник (субъект культуры) между миром учащегося и миром культуры (функция культуротворческая)
В основе педагогической работы – деятельность	В основе педагогической работы – взаимодействие
Ведущая педагогическая деятельность – демонстрация образца	Ведущая педагогическая деятельность – обнаружение смыслов
Ведущая деятельность учащегося – усвоение готовых знаний, образцов деятельности	Ведущая деятельность учащегося – саморазвитие и обнаружение общих и личностных культурных смыслов познания
«Абсолютный идеал» – всесторонне развитая личность	«Абсолютный идеал» - самореализующаяся личность
Принцип гармоничного развития – разносторонность	Принципы гармоничного развития – адекватность и сопряженность
Доминирование одной-двух образовательных технологий в качестве лучших	Вариативность (разнообразие, уместность, оптимальность и т.п.) как основной подход в использовании образовательных технологий
Методы обучения: информационно-репродуктивные; методы воспитания – одностороннего воздействия (поощрение, наказание, торможение, методы перевоспитания и др. (авторитарные)); развивающие методы в целом представлены слабо	Методы обучения: стимулирования (поисково-творческие, проблемно-развивающие), самостоятельной работы; методы воспитания – поддержки, создания ситуации успеха, коррекции и развития; развивающие методы органично пронизывают обучение и воспитание
Формы взаимодействия: в обучении - коллективная (фронтальная) форма; в воспитании – одностороннее коллективное либо личностное воздействие на личность (авторитарное взаимодействие); «стесняющие» условия для личностного развития	Формы взаимодействия: в обучении – оптимальное сочетание коллективной (фронтальной) и индивидуальной форм взаимодействия; в воспитании – личностно ориентированное взаимодействие; благоприятные условия для саморазвития учащихся
Педагогическая ситуация – повод для конфликта. Конфликтная ситуация – раздор, неприятие, «зависание» на мелочах и обидах; проблема, «переросшая» свои границы	Педагогическая ситуация - творческая задача для педагога. Конфликтная ситуация - развивающая ситуация, «поле» для самоанализа и поддержки другого, поиск конструктивных способов решения проблемы
Преобладающий тип мышления педагога – патогенный, невротический	Преобладающий тип педагогического мышления педагога – саногенный
Разделение учащихся на «хороших» и «плохих», на «любимчиков» и «трудных»; использование некорректных сравнений одних учащихся с другими, ведущих к их конфронтации	Принятие учащихся такими, какие они есть, позитивное отношение ко всем. Использование приема сравнения относительно развития самого учащегося (формирование установок на самопринятие и толерантность)
«Хороший учащийся» – успевающий, старательный, прилежный	«Хороший учащийся» - пытливый, любознательный, трудолюбивый, ищущий, самостоятельный

1	2
«Хорошо воспитанный учащийся» – добропорядочный гражданин, потенциальный абитуриент высших заведений	«Хорошо воспитанный учащийся» – духовно развитая, активная (инициативная), эмпатичная, с развитой индивидуальностью (субъектность личности – ведущее качество) личность
«Идеальный выпускник» - добропорядочный гражданин, потенциальный абитуриент высших заведений	«Идеальный выпускник» – «человек культуры», творческая, саморазвивающаяся личность
Разрушающий контроль (жесткий, негибкий)	Контроль, основанный на «мягком» управлении (нежесткий, гибкий)
Контроль и оценка педагогической деятельности имеют единообразный, слабо индивидуализированный характер, без учета личностных особенностей педагога	Контроль и оценка педагогической деятельности осуществляются как процесс по поддержке и развитию творческих инициатив личности педагога, как стимул к его совершенствованию; тенденция к их максимальной индивидуализации
Управленческая цель контроля в образовательной деятельности – сбор фактического материала (бюрократический подход), сохранение «необходимого порядка», определяемого представлениями администрации	Управленческая цель контроля в образовательной деятельности – разносторонняя оценка ее развития, стимулирование самоуправления и творческого саморазвития
Главная задача контроля – «выдержать» линию программы в образовательной деятельности	Главная задача контроля – стимулирование ее творческого саморазвития субъектов образовательной среды
Роль администратора – контролирующая	Роль администратора – стимулирующая, корректирующая
Форма представления результатов контроля – закрытая, открытость по усмотрению самого администратора, нередко граничит с безапелляционностью, «нажимом» на самолюбие личности	Форма представления результатов контроля – предельно открытая (гласная), но вместе с тем психологически продуманная относительно ситуации успеха, то есть педагогически корректная
Лучший результат образовательной деятельности – его предельное соответствие поставленной цели	Лучший результат образовательной деятельности – продуктивный результат, но допускающий возможное рассогласование с целью

рическими (в том числе национально-этническими) ценностями существования (особенное) и нормами общечеловеческого. Но он же является их продолжателем и творцом.

На индивидуально-личностном уровне становления человека культуры **непосредственным смыслом образования является создание благоприятных условий для успешной культуры личности.** При этом культура понимается как двоякий процесс, где, с одной стороны, происходит усвоение личностью общекультурных ценностей и норм, а, с другой, активно обеспечивается формирование индивидуальных качеств личности на основе самореализации и творческого саморазвития, что и обеспечивает целостный процесс культурной идентификации личности.

Культурным принципом образования, нацеленного на становление «человека культуры», является **ценностное осмысление своего Я и окружающей действительности через ценностное осмысление основных культурных «пространств»:** 1) **Я-Ты и Я-Мы** (Другой как Я, Я как Другой, Я и Другой, Другие и Я) (внутриличностное и межличностное культурные пространства); 2) **Я это Я** (культурное пространство идентичности); 3) **Я в Мире** (пространство Культурных смыслов Бытия). Позиция же «Я-Он (и)» не выделяется специально, так как не является «встречающей», не запрашивает от человека всего его существа в этом диалоге (М. Бубер), формируя отчужденность как социальную позицию личности.

Осмысление **Я-Ты,** предполагает **осознание культурных границ собственного Я как и приятие и осознание культурных границ Ты,** где последнее в первую очередь основывается на самопонимании Я как Ты. Основной смысл - формирование личностной ответственности перед собой и другими за осуществляемые выборы. С этих позиций **культурным** является такой **свободный личностный выбор, который изначально и последовательно сопряжен с индивидуальной ответственностью за позитивность принятых решений.** Осуществление культурных выборов личностью учащегося происходит как процесс формирования ценностного мировосприятия на основе осознанного усвоения знаний и фактов о действительности. Важной стороной является межличностное пространство **Я-Мы,** предполагающее сопряжение индивидуальных выборов и выборов Других на основе культурного самоопределения и формирования чувства социальной общности.

Ценностное осмысление культурного пространства **Я это Я** предполагает **формирование духа свободы личности как формы проявления собственной индивидуальности в рамках собственной идентичности.** Формирование духа свободы в образовании выражается в возможности выбора путей самореализации и саморазвития.

Ценностное осмысление пространства культурных смыслов Бытия (**Я в мире**) **предполагает смыслозначимые «выходы» личности в мир культуры, культурного пространства (внутриличностного и межлич-**

ностного), а также за «границы» культуры в мир неизведанного, в мир природы с целью расширения возможностей продуктивной адаптации и творчества, с целью культурного развития и саморазвития. На этом фоне важнейшими качествами человека культуры становятся вышеназванные **толерантность** и **рефлексивность**. Значимость первого качества определяется возможностью и необходимостью расширения горизонтов мировосприятия и мироотношения. Насущность второго – сопряженностью процессов расширения «границ культуры» с их оценкой и волевым «ограничением», базирующихся на самооценке, где ведущим критерием выступает нравственный.

Таким образом, «человек культуры» как **современный социокультурный тип личности в его существенных характеристиках является образом человека, актуализирующего и одновременно гармонизирующего Смыслы своего и Другого бытия, значит, развивающим их и одновременно саморазвивающимся**. «Человек культуры», как понятие и как явление, является становящимся. Становление данного понятия неотделимо от соответствующих ему явлений в социальном мире на индивидуальном и общественном уровнях. Убеждены, что именно такой тип человека в его сущностных характеристиках и явится важнейшим субъектом качественно нового человечества. **Это означает, что выявленные его существенные черты должны найти свое адекватное выражение во всех современных образовательных моделях человека, вне зависимости от своей частной направленности и конкретного варианта.**

Так, основу всех образовательных моделей человека должна составить модель Человека культуры, которая своим основным компонентом содержит безусловный нравственный императив как подход ко всякого рода жизненным явлениям и их оценке вне зависимости от конкретных мотивов и целей собственной и чужой деятельности. Данная модель есть гомоморфный образ человека в культуре как ее активного субъекта – преемника и творца. Сам образ «человека культуры» представляет собой устойчивую структуру базовых качеств человека, необходимых для творческой самореализации личности в культурном контексте на гуманистических началах. Только в этом случае можно говорить о культуросообразном и одновременно гуманистическом образовании, а также о развитии поликультурного и толерантного общества. Культура же, понимаемая как специфический способ человеческого существования, действительно явится «последней целью в отношении человека» (И. Кант).

1.6. СООТВЕТСТВИЕ ОБРАЗОВАНИЯ МЕНТАЛЕОБРАЗУЮЩИМ ОСНОВАМ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА КАК ОСНОВА ЕГО СМЫСЛОТВОРЧЕСТВА

Может быть, нравственное чувство
представляет наилучшее и самое высокое различие
между человеком и низшими животными...

Ч. Дарвин

Сложность определения в конкретно-исторических условиях меры и уровня культурного в развитии общества, человечества в целом определяет и обостряет ведущую проблему образования – определение конкретных ориентиров его развития как способа достижения

нового качества не только образования, но и культуры в целом.

Характер современных событий в мире на всех его уровнях, начиная с политики и заканчивая сферой искусства, свидетельствует о необходимости пересмотра смысложизненных основ человеческого бытия. Осмысление этих основ связано с обращением к человеку как творцу современной действительности. С этих позиций возрастают и требования к нему, его деятельности – «решение задач самоопределения, самоуправления и самоутверждения становится нашей обязанностью, и все это требует от нас самодостаточности, независимо от того, имеем ли мы в своем распоряжении ресурсы, соответствующие этой обязанности» [41, с.133].

Обращение к человеку как субъекту и деятелю выражается сегодня и в отношении на межгосударственном уровне. Анализируя современный общеевропейский процесс, Л.И. Глухарев и В. Страда пишут: «Пробивает себе дорогу общеевропейская идея, общеевропейский процесс все более приобретает человеческое измерение, и ставится вопрос о «Европе граждан», «Европе человека»» [314, с.7]. По их мнению, «новая структура Европы требует и нового мышления, приоритета общечеловеческих ценностей над национальными» [там же, с.41]. Отмечается, что гуманистические принципы Большой Европы должны строиться на таких нравственных основах, где общечеловеческое возвышается над этническим, духовное над материальным.

Французский ученый Т. Годен назвал период конца XX века антропологической революцией, где «горизонт человека становится сам человек».

В связи с ростом внимания к отдельной личности как субъекту функционирования общества неподдельным сегодня является интерес к изучению внутренних оснований индивидуальной и общественной жизнедеятельности людей и обществ. Внимание антропологов, культурологов, философов обращено к изучению ментальных структур социального пространства. К категории ментального пространства сегодня все чаще обращаются для исследования духовных проблем, идеологического противостояния, различных подходов и понимания общеевропейского процесса [там же, с.60].

Актуальность изучения экзистенциальных проблем современного человека определяется и другим немаловажным фактором – «ментальность становится слишком противоречивой, в ней сталкиваются и противоречат друг другу различные ценности и идеалы. Это положение заставляет искать новые основания цивилизации и культуры» (И.Б. Муравьев) [295, с.152].

На уровне общемировых процессов общественной и научной мысли с переходом в постиндустриальную действительность была осознана насущная потребность в осознании новых горизонтов человеческого существования, потребность в обращении к самым внутренним, «интимным» процессам человека. Во многом вследствие этого осознания, но также и в результате кризиса ряда методологических и идеологических концепций человеческого существования, современная социальная действительность характеризуется активной трансформацией ценностей.

В качестве тенденций повышения значимости отдельных ценностей в общеевропейском процессе сегодня выделяют такие тенденции, как эмоциональность в сравнении с самопониманием рациональным, личная идентификация по сравнению с коллективной, рассмотрение

человека в его психосоматическом единстве как духовно-творческой личности в противовес естественнонаучному, рациональному образу человека и другое [там же, с.231]. Подтверждением этому мнению являются исследования в области культурологии (Х. Арендт, А.И. Арнольд, И.Б. Муравьев, С. Неретина, А.П. Огурцов и другие) и образования (И.А. Арановская, А.С. Белкин, А.Е. Белобородова, И.В. Бестужев-Лада, Л.В. Викторова, Б.С. Гершунский, А.С. Запесоцкий, Н.В. Карлов, В.Б. Миронов, Е.Ю. Сенько, А.В. Синюк и другие), педагогической герменевтики (А.Ф. Закирова).

Итак, глобализация, приведшая к настоятельной необходимости развития интеграционных процессов в мировом сообществе, к необходимости выработки единых стратегических линий его развития, высветила в качестве важнейшей проблемы – **проблему мировоззренческую**.

Так, педагог Ю.В. Сенько связывает гуманитаризацию образования и стиля его педагогического мышления с глобальными, планетарными изменениями в современном мире (преодоление технократических и сциентистских традиций, а также раскола культуры на гуманитарную и технократическую составляющие), с надеждами на изменение менталитета общества [390, с.50]. Он, как и ряд других ученых (И. Арановская, В. Виноградов, М.И. Вишневский, Б. С. Гершунский, М.В. Поснова, А. Синюк, А.Е. Чучин-Русов и другие), пришел к выводу, что **проблема творческого усвоения ценностей культуры** в педагогической действительности переводится из плана **жизненно значимых** в разряд **жизненно необходимых**.

Популярным становится обращение к ментальности. Одним из первых в отношении к культуре понятие «ментальность» применил Петр Михайлович Бицили (1879-1953). Современный ученый-химик, культуролог, философ А.Е. Чучин-Русов [488, с.176] пишет, что слова «ментальность» и «менталитет» происходят от латинского *mens, mentus*, что переводится на русский язык, как ум, мышление, рассудок, благоразумие, рассудочность, рассудительный, образ мыслей, душевный склад, совесть, честность, порядочность, гнев, страсть, взгляд, воззрение, желание, намерение. «В этих определениях, как и в слове «культура», заключены целые пласты смыслов значений, включая психологический, этический, эстетический, интеллектуальный, мировоззренческий» [там же].

Однако мысль о важности учета ментальных структур, как при изучении отдельного индивида, так и общества нельзя назвать абсолютно новой. Она имеет вполне определенные исторические корни.

Одними из первых к этому выводу пришли представители французской Новой исторической школы, «школы Анналов» (М. Блок, Л. Февр, Ж. Дюби, Ф. Бродель, Р. Мандру, Ж.М. Гофф, Ж.-П. Вернан и др.). Именно они указали на существование иного, глубинного источника мышления, которое не может без остатка подвергнуться объективации, быть понято, рационализировано. Вместе с тем школа «Анналов», считает И.Б. Муравьев [295, с.9], не выработала единого, более или менее четкого определения ментальности.

Проблемы ментальности освещаются в работах таких видных философов, как М. Фуко, К. Леви-Стросс, Э. Фромм. Так, К. Леви-Стросс пишет о «ментальности» массовой культуры, Э. Фромм вводит понятие «социального характера». К. Юнг определяет понятие «ар-

хетипа» и исследует данный феномен. Средневековая ментальность исследована в работах А.Я. Гуревича.

Однако, несмотря на значительный интерес к человеческой ментальности, к разным аспектам этой проблемы, ни в философии, ни в психологии, ни в культурологии до сих пор нет достаточной обоснованной теории менталитета. Вместе с тем можно сказать, что имеются достаточно устоявшиеся подходы к изучению менталитета, ментальности.

Некоторые из отечественных исследователей, видимо, в силу «непереводимости» слова как понятия фактически заменяют его другим. Так, культуролог А.А. Белик [47, с.14] соотношение культуры и менталитета видит в том, что культура предполагает наличие особой субъективной реальности, самым простым примером которой является особое мироощущение, или менталитет.

Тесно связано с понятием «ментальность» понятие «мировоззрение». Но эти понятия не тождественны. Вместе с тем анализ понятия «мировоззрение» способствует более точному уяснению разницы его с понятием «менталитет». Как понятие «мировоззрение» оформилось еще в греческом языке. На сегодняшний день «мировоззрение» определяется и как совокупность представлений о мире, и как определенная «картина мира», сформированная в результате освоения и развития индивидуального и общественного опыта. По словам же известного философа, психолога XIX века В. Дильтея [148, с.132], мировоззрение есть стройная система, «в которой на основе одной картины мира решаются вопросы о значении и смысле мира, и отсюда выводится идеал – высшее благо, основные принципы жизни».

Как особо отмечает Б.С. Гершунский [107, с.35], менталитет не идентичен таким категориям, как «сознание», «поведенческие установки» и т.п. «Он характеризует глубинные, **критериальные** основания личностных и общественных **отношений** к различным сторонам жизни, поведения и поступков... **ожидание** реальных поступков человека, поведения общества и социума в целом в тех или иных жизненных ситуациях». Именно поэтому следует различать **индивидуальный менталитет и менталитет социума**.

Менталитет не является «стройной системой взглядов человека на мир», это во многом противоречивая совокупность глубинных эмоциональных и интеллектуальных ценностных установок личности, его отношений к миру и позиций. Б.С. Гершунский определяет менталитет как «глубинные, «корневые» основания индивидуального или коллективного мировосприятия, мироощущения, мировоззрения, которые сами являются производными от культуры, религии, философии, образования». «Умнеющее человечество должно всматриваться в собственную ментальность» [там же, с.33].

Для изучения менталеобразующих качеств личности недостаточно изучения его мировоззрения. Важно понять, что за ним «скрывается». Поэтому столь значимым в современном понимании мировоззрения, его сущности, особенностей формирования, считаем внимание исследователей к внутренним и внешним основаниям его формирования, его сущности, менталообразующим свойствам.

Так, В.М. Пивоев [269, с.59] пишет, что мировоззрение формируется на основании не одного лишь личного опыта, но также и через усвоение общественного опы-

та главным образом современной эпохи и через искусство и культуру – опыта других эпох. В этом опыте знания – не самое главное, гораздо важнее для мировоззрения опыт ценностных отношений. Очевидно, что эта особенность имеющихся сегодня определений мировоззрения ведет чуть ли не к буквальной тождественности в его осмыслении наряду с понятием «ментальность».

Исследуя природу ментальности, И.Б. Муравьев выделяет два основных фактора, из которых она выводится: 1) особенности социокультурной, этнонациональной среды, даже особенности климата и истории; 2) глубинные слои бессознательного, априорных структур массового сознания, которые определяют и формируют опыт и поведение индивида и его референтной социальной группы.

И.Б. Муравьев определяет ментальность как относительную целостность индивидуальной и социальной культур, рационального и иррационального, благодаря которым индивид определенным образом мыслит, чувствует, совершает волевое действие. Специфический же характер ментальности заключается в том, что ее объективность не существует вне нашей субъективности и неотделимости от самопознания [295, с. 18].

Важным считаем отметить обнаруживаемую в исследуемых работах «зыбкость» границ между понятиями «менталитет» и «ментальность». Однако в большинстве случаев «менталитет» рассматривается как специфика мировосприятия либо как само мировосприятие той или иной достаточно многочисленной культурной общности, имеющее в себе некоторые специфические, по сравнению с мировосприятием какой-либо иной культурной общности, черты. В то время как «ментальность» чаще используется для характеристики индивидуальных структур сознательного и бессознательного, логического и чувственного и т.д. либо же для менее многочисленных обществ. Хотя, следует отметить, что эта тенденция к различению понятий «менталитет» и «ментальность» является не единственной и не всегда подтверждается в реальных работах отдельных авторов. Так, например, Б.С. Гершунский полагает, что синонимом менталитета выступает понятие «ментальность», определяемое им как квинтэссенция, концентрат широко понимаемой культуры.

Менталитет может быть определен так же и как интегральная духовно-нравственная особенность людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет судить о своеобразии видения этими людьми окружающего мира и объяснять специфику их отношения к нему (В.В. Веселова) [87].

Отдельные исследователи подчеркивают необходимость учитывать, что менталитет вовсе не идентичен общественному сознанию, а характеризует лишь специфику данного относительно общественного сознания других групп людей, причем, как правило, речь идет о таких больших группах, как этнос, нация или, по крайней мере, социальный слой (по И.Г. Дубову) [404].

Анализ имеющихся подходов к рассмотрению понятий «менталитет» и «ментальность» позволяет вывести следующее соотношение между понятиями. В самом общем философском понимании понятия «ментальность» и «менталитет» совпадают и выражают существенные индивидуальные и социальные особенности «глубинного сознания», включающего в себя и эмоциональные, и бессознательные элементы.

Но при анализе конкретных субъектов и групп, об-

ществом, можно также говорить, что ментальность есть база для формирования определенного менталитета. Ментальность как определенная социальная и психическая целостность является важнейшей базой и условием формирования менталитета как специфической особенности психической и социальной жизни людей того или иного общества, народа, нации. Мы также считаем объективным рассмотрение понятий в соответствии со сложившейся в культурологической литературе тенденцией, когда «менталитет» употребляется для характеристики более крупных общественных структур, в то время как «ментальность» приравнивается как явление, характеризующее мировоззренческие особенности индивидов, отдельных немногочисленных обществ.

Согласимся с позицией, что **ментальность** есть характеристика некоего целостного, синтетического образования, в котором особым образом объединяются и сливаются сознательное и бессознательное, рациональное и иррациональное, логическое и чувственное. И это целостное психо-социально-культурное образование индивида является одним из основных источников его побуждений, мотивов, интересов, влияющих на цели и характер осуществляемой им деятельности. В ментальности отдельной личности также выражает себя особым образом единство индивидуального и социального.

Менталитет представляет собой некий специфический социально-культурный синтез мироотношения, мировосприятия и мироощущения того или иного общества, народа, той или иной социально-культурной группы, имеющий свои механизмы воспроизводства и «горизонты» влияния во времени и пространстве на других индивидов, на другие культуры и общества. С этих позиций можно говорить о менталитете европейца и представителя Востока. В определенной мере можно говорить о менталитете той или иной профессиональной группы (врачей, юристов, педагогов). И в этом смысле, безусловно, можно говорить о менталитете образования, но не вообще, а рассматриваемого в рамках конкретно-исторического культурного периода, например, о менталитете современного отечественного образования.

На индивидуально-личностном уровне следует также учесть, что основными возрастными периодами, когда закладываются и оформляются в целостную индивидуально-личностную структуру менталеобразующие характеристики личностного сознания, является подростковый и юношеский (Л.С. Выготский). Это означает высокую ответственность образования за формирование этих характеристик личности.

С вышепредставленных позиций определим **«менталитет образования»** в качестве значимой его характеристики, накладывающей свой «отпечаток» на всю его сферу, начиная от понимания и постановки его целей, а также особенностей интерпретации и реализации принципов отбора содержания образования и завершая процессуальными особенностями достижения поставленных целей и задач.

Под **менталитетом образования** мы будем понимать его характерные особенности, оказывающие направленное (различное по степени осознанности) влияние на мировоззрение личности как субъекта и объекта образовательного процесса либо задающие существенные характеристики этого направленного влияния.

«Весь доступный ему мир человек подвергает пробе на «человечность», «человечесоразмерность», и,

если наличная действительность не удовлетворяет его, он своим влиянием, адаптирующим действием решает ее изменить» [135, с.52]. В этом смысле **аксиологическая проблематика вопроса не только не снимается, но изначально заложена как важнейшая педагогическая и культурологическая задача.**

Данную особенность особо подчеркивает Б. Г. Гершунский. Само по себе признание в качестве высшей приоритетности менталеобразующих функций, по его мнению [107, с.204], «существенно расширяет и углубляет понимание сущности проблем социально-педагогического целеполагания, аксиологических проблем образования в целом». По его мнению, истинная суть кризиса современного образования состоит отнюдь не в том, что сфера образования еще недостаточно эффективна в формировании знаний, умений и навыков учащихся, а в том, что фактически повсеместно не учитывается главное, высшее предназначение образования, связанное с реализацией его **менталеобразующих и менталепреобразовательных функций**, влиянием на высшие духовные ценности человека и общества. Исследование же в области менталеобразующих функций образования он причисляет к принципиально новому и насущному направлению даже в самой своей постановке.

Изучение менталеобразующих характеристик образования, его ценностно-смысловой основы – важнейшее из научных направлений современной педагогики. Реализация культурологического подхода в образовании предполагает не простое усвоение суммы знаний и навыков, выработанных в истории человечества, но осмысление и переосмысление ценностного мира культуры с гуманистических позиций. Следовательно, **ведущим смыслом реализации культурологического подхода в образовании выступает формирование мировоззренческих основ обучающихся, их смыслозначимых позиций.**

В изученных работах, посвященных анализу ментальности современного общества можно проследить общие линии актуальности данной проблемы. Так, основными признаками негативного развития современной социальной действительности называются:

1) разрушение морали, нравственности, утрата ценности сфер жизни человека (А.И. Арнольд, В.А. Кутырев, В.Б. Миронов, Г.А. Подкорытов и др.);

2) вырождение образности в эмоциональной и интеллектуальной сферах жизни человека, в том числе и в искусстве (В.А. Кутырев, Быстрицкий Е.К., Козловский В.П., А. Пелипенко, Пролеев С.В. и др.);

3) нарушение основ «живого общения», подавление его коммуникациями и интеллектом (А.Ф. Закирова, В.А. Кутырев, И.Б. Муравьев и др.);

4) рассмотрение знаний в качестве конечной цели образования (А.Ф. Закирова, Н.В. Карлов, И.В. Кучер, Г.А. Подкорытов, А.Е. Чучин-Русов и др.);

5) развитие технократических тенденций в качестве приоритетных в обществе, в том числе в сфере образования (И. Арановская, А.А. Гусейнов, Г.Б. Корнетов, В.А. Кутырев, Л.И. Новикова, М.В. Поснова и другие).

В современном обществе и науке пришли к осознанию значимости гуманитарных оснований в укладе социальной жизни: «... в ближайшей перспективе все научные исследования должны получить человеческое измерение» (И.Т. Фролов) [201, с. 10].

Итак, формирование гуманистического сознания в

современном образовании предполагает новые основания. Создание гуманистических условий в образовании – это не только и не столько предоставление большей свободы выбора для учащегося и обучение в соответствии с его интересами, но и достижение нового качества целостности образования. Только целостный характер образования создает реальные возможности для осуществления нового качества образования – культурологического. При этом под целостностью образования мы понимаем не только и не столько суммарную совокупность его ведущих функций (воспитательной, обучающей и развивающей), сколько их единство, фокусирующееся вокруг центральной проблемы – становления человека, решению которой подчинены как содержание образования, так и его характер (направленность, методы и формы).

Это означает, что приоритетной в сфере образования становится ориентация на развитие субъектности как важнейшего личностного качества человека. Развитие субъектности личности предполагает качественное изменение соотношения между гуманитарным и негуманитарным знанием, о чем говорилось выше. **Правда, при этом не менее важной задачей становится воспитание чувства терпимости к другим, чувства общности и солидарности с другими субъектами, способности к разделению ответственности на всех, а также способности брать ответственность за других на себя. Последние качества особенно важны в условиях развития массовой культуры, в условиях роста интегративных процессов в сфере производства, в условиях функционирования технологических систем.** Таким образом, сегодня можно говорить об одновременной направленности развития передовых идей в области образования как в сторону развития субъектности личности, так и в сторону развития ее социального интереса. **Данные направления в развитии личности не только не противоречат друг другу, но являются важнейшими сторонами одного и того же целостного процесса – становления субъекта как человека культуры в условиях постиндустриализма.**

Знание как категория рассматривается с новых гуманитарных оснований, так как любое знание является результатом интеллектуальной работы субъекта, то есть субъективно и потому контекстно интерпретируемо. Иначе говоря, **реализация культурологического подхода в образовании с ориентацией на развитие активного субъекта определяет в качестве методологической основы образования в целом его выраженный гуманитарный характер.**

В основе гуманитарного характера образования лежит понятие «гуманитарное познание». Гуманитарное познание характеризуется ценностным отношением к изучаемой действительности. Оно не может «существовать, не оценивая объект с позиций определенных социальных установок» [135].

Развитие гуманитарного познания в качестве приоритетного предполагает смену традиционных социальных установок образования. В первую очередь важно создать условия для смены сциентистской парадигмы на гуманитарную парадигму. Разделение мыслящего сознания на «точно» (естественнонаучно) и «неточно» (гуманитарно) мыслящее – неоправданное и во многом искусственное. Открытый и неравновесный характер мировых процессов не позволяет рассматривать явления и события в их оторванности друг от друга, как это свой-

ственно именно сциентистскому подходу. Более того, в соответствии с современными научными подходами к миропониманию в образовании на всех его уровнях должна проследиваться мысль о значимости субъективного в условиях объективных вероятностных процессов. «... В актах субъектно-объектных взаимодействий это субъективное, идеальное носит предпосылочный характер и оказывается первичным по отношению к актуально данному объекту, обеспечивая целостность его отображения соответственно уровню развития единства внутренних условий субъекта» [353, с.64]. Без нацеленности образования на осознание его субъектами становления активного субъекта.

К сожалению, длительный период явного превалирования регламентирующих установок в формировании личности привел к неоправданному занижению как личностного, так и индивидуального начал в человеке. Трудно не согласиться и с В.П. Козловским: «... мы ничего не поймем в культурном процессе, в способах и формах организации человеческого мира, если не будем учитывать тот факт, что над функционально-значимой стороной мира, над всеобщими формами и нормами человеческой деятельности «надстраивается» его культурно-смысловое измерение культурно-смысловых феноменов, где пространственно-временная организация этого мира уже не чисто внешняя, натурально-вещная или даже социальная, а о п ы т – человеческого участия в жизни мира» [211, с.28].

Не случайно немецкий философ XIX века Г. Лотце отмечал, что человеческая активность всегда обусловлена конечным характером тех целей, которые субъект ставит перед собой. Обращение к первичным смыслам человека, его деятельности – есть обращение к его истинной сущности, есть взаимодействие с этой сущностью, и именно к такому взаимодействию должно стремиться современное образование.

Смысл есть то, что синтетически содержит в себе определенное отношение к бытию и одновременно «означение» этого бытия и этого отношения к нему. Именно поэтому смысл «требует бытийного, жизненного соучастия в нем, сопричастности, натурализации, тогда он выступает во всей полноте своего содержания и функций как носитель уникальных секретов культурного процесса, действий, поступков, образа мыслей и чувств того или иного самобытного сообщества людей» [201, с.35].

Одной из главных особенностей культурных смыслов является то, считает В.П. Козловский, что они хранят в себе не познавательную всеобщность или знание о мире, а жизненную *посюсторонность* всех явлений и событий, как фактов и очевидности мира. Еще одна особенность – в них «осуществляется конденсация всего особенного человеческого мироотношения» [211, с.54].

Так или иначе, но менталеобразующие структуры, заложенные в определенной системе образования, отражают и выражают не что иное, как культурные смыслы определенной эпохи, определенного общества, определенных социальных групп. Именно благодаря им в явной и неявной, осознанной (=целенаправленной) либо слабо отрефлексированной (неустойчивой в этих характеристиках) формах осуществляется социально-культурная преамбуленность. Вместе с тем было бы неверно говорить, что только так и проявляется связь между менталитетом общества и образованием. В определенные периоды своего развития (в особенной мере

в переломные) образование как особая форма организации социально-культурной жизни людей может брать на себя ряд ключевых функций по формированию «нового поколения».

Иначе говоря, в процессе образования человек не только получает определенную сумму информации (которую обычно принято называть знаниями), но и формирует ментальные механизмы реагирования на нее, формирует отношение к ней, способствуя формированию личностных смыслов в отношении к познаваемому. В качестве же ведущих последствий такого образования как «личностное знание» следует отметить определенный «ракурс» рассмотрения какой-либо проблемы, определенные способы ее решения, интерпретации данных по ней и т.д.

Итак, образование отражает и выражает, а порою и задает определенные менталитетные характеристики, прямо или опосредованно влияющие не только на отдельные мировоззренческие установки, но на основы мировоззрения личности обучающихся.

Следовательно, можно говорить, что в этом плане любая система образования «непрозрачна» настолько, насколько «не высвеченными» в ней по разным причинам были и остаются именно заложенные в нем кем-то (кеми-то) под влиянием тех или иных факторов (объективных и субъективных) ментальные характеристики. И это в свою очередь означает, что образование, где эти характеристики не ясны, в том числе для его непосредственных субъектов, не может считаться «открытым», осознаваемым ими (субъектами) в достаточной мере. В общем-то, с этих позиций можно говорить и о разных уровнях его гуманности. В каждом таком случае можно также говорить о той или иной доле его манипулирующего (вольного или невольного) характера.

Если исходить из вышепредставленных позиций, то становится ясным, что гуманизация образования и, соответственно, его гуманитаризация в своих идейных основаниях связаны с задачей изучения его менталитетных характеристик с целью выявления и определения степени их гуманности. Насущность идеи гуманизации, как уже не раз подчеркивалось, связана с превалированием рационалистических позиций в науке и обществе.

Развитие в качестве доминирующего рационалистического взгляда на мир в сочетании с развитием психологии потребителя, когда каждая ценность стала ассоциироваться с «пользой», и все чаще материальной, способствовали активному, «безграничному» разрушению естественных представлений человека о добре и зле, и все это усугублялось в условиях информационного потока. Век информации сделал расплывчатыми многие ответы на самые насущные вопросы жизни. Когда один и тот же факт оказалось возможным рассматривать не просто с разных, но радикально противоположных точек зрения. В этом смысле многообразное изощрение «рацио» привело к «рассеиванию» духовных составляющих до уровня микроточек вероятностного в данном случае, но далеко не обязательно отсчета.

Развитие представлений о мире научных и вненаучных не могло не привести к утрате прежде незыблемого или, по крайней мере, считавшегося таким. Однако этот диалектический процесс в нравственной области, в области духовных категорий, как и в науке (вспомним Т. Куна), должен дополняться продуктивным поиском

новых оснований. **В противном случае потерянным оказывается не только определенный ценностный мир, но человек в мире.**

Нравственная жизнь человека предполагает ее «прозрачность» для другого. «Характерная черта человека с душой – способность воспринимать себя наряду с другими в некотором едином смысловом пространстве. Без этого невозможны никакое «душевное общение», никакой «разговор по душам»» [77, с.121]. В этом смысле, как отдельный человек, так и общество в целом нуждаются **в общих основаниях душевно-духовной жизни.** Не случайно А.Е. Чучин-Русов [488], например, пишет о «едином поле культуры».

Необходимо, наконец, в полной мере осознать, что: «...одним из важных свойств универсума человеческой духовности является наличие свободно избранных ценностных точек отсчета, делающих возможной общезначимую и взаимоприемлемую интерпретацию внутреннего опыта его участников» [77, с.120]. При этом каждый из участников в подобной духовной общности внутренне способен к общезначимой самооценке, что по существу представляет собой «своеобразную интерпретацию собственного «Я» в этических терминах» (П. Рикер) [370, с.49].

Но эти общие основания душевно-духовной жизни людей не должны противоречить другой основной потребности человека - в особом «климате» своей нравственно-психической жизни, в индивидуализированном начале. Важно, чтобы общее в этом случае становилось лишь точкой отсчета для определения, развития особенного, а особенное выступало бы по отношению к общему специфическим, индивидуально-творческим началом. Хотя в том-то и **состоит основная «моральная трудность»: каким образом достичь нравственных взаимоотношений Я-Ты, одновременно сохранив свободу выбора каждого.** Вместе с тем отношения «Я-Ты» не могут не касаться проблемы морали, поскольку именно исключительность и неповторимость каждого Я подвигают Другого на сохранение либо подавление этой исключительности ради сохранения своего Я, - а это и есть проблема морального выбора. Полагаем, что эта мысль емко сформулирована Н.Н. Моисеевым: ««Единение» нравственного взаимодействия ранимо, слабо, хрупко, постоянно существует в тени смерти- и все потому, что ни Я, ни Другой в этой партии *не заменяемы*. Именно *эта незаменимость* делает наше единение *моральным*» [289, с.222].

И эта центральная проблема морали, находящая свое решение в менталитете общества, сегодня обострена и осложнена условиями массовой культуры. В этом смысле данная особенность культурной ситуации подчеркивает значимость системы образования в формировании моральных основ общества.

Образование сегодня является тем всеобъемлющим и достаточно целостным «организмом», который способен влиять на ментальные характеристики личности. Это влияние обусловлено рядом объективных факторов – длительностью образовательного процесса, совпадением образовательного периода в жизни человека с формированием его личности, общим взрослением и ростом, нацеленностью содержания и процесса образования в своих ведущих функциях на формирование определенных установок личности, на формирование мировоззрения, на формирование человека определенного типа.

Для успешного выполнения данной миссии деятельности образования должны быть компетентны в особенностях менталитета общества. Они должны уметь опираться на лучшее в нем, формируя менталитет образования данного общества, возможно, когда это необходимо, и с целью его коррекции.

Анализируя особенности менталитета той или иной социальной общности, важно избрать как можно более объективную точку отсчета человеческого в этом (изучаемом) менталитете. С этих позиций менталитет любого общества не только не может, но должен быть подвержен оценке, так как мера и характер наличия искомого человеческого свидетельствуют о степени воплощения в нем сущностного и существенного. Здесь неизбежно встает вопрос о критериях и показателях измерения общечеловеческого в менталитете любой культуры, определение ее «инвариантной» части. **Инвариантная (культурная) часть менталитета** представляет собой **общечеловеческие ценности.** Последние мыслятся нами **как духовные ценности, связанные с такими видами деятельности личности, процесс и результаты которой так или иначе полезны для самого человека, не противоречат его существованию, а наоборот, способствуют жизненному утверждению и совершенствованию как самой личности, так и обществу в целом.** К таким ценностям относятся: ценность человеческой жизни, ценность всего живого, нравственные ценности.

В каждой сложившейся и существующей, а также существовавших типах культур можно выделить такую часть, которая выражает именно своеобразие этого общества (вариативная часть) наряду с общей, имеющейся у всякого народа, социальной или исторической общности и т.д.

Вариативная (характерная как культурная для рассматриваемой группы, общности и т.д.) часть менталитета народа, нации, группы людей вскрывает особенности выражения и преломления общечеловеческих ценностей, их индивидуальное культурное своеобразие.

Инвариантная часть культуры любого общества выступает интегративным началом формирования поликультуры, и служит основанием преемственности между культурами разных исторических эпох. Общий нравственный характер инвариантной части менталитета общества составляет своеобразный императив для общения и взаимодействия людей и социальных групп в данном обществе, а также с другими обществами. Уже упоминалось, что общечеловеческие ценности характеризуются тем, что они признаются наибольшим количеством людей как во времени, так и в пространстве, как в Древнем Египте, так и в современной Франции. К таким ценностям, в частности, культуролог С.М. Мамонов относит «не в последнюю очередь все важнейшие житейские истины, все шедевры мирового искусства и, прежде всего, такие устойчивые нормы нравственности, как любовь и уважение к ближнему, честность, милосердие, мудрость, любовь между мужчиной и женщиной, любовь к природе, дружба» [279, с. 92].

Вместе с тем на протяжении всей истории развития человеческой мысли и культуры можно встретить теории, отрицающие абсолютные ценности человечества, отрицающие нравственную природу человека. Однако каждый раз анализ этих теорий, времени и особеннос-

тей конкретно-исторических условий их появления показывает, что обыкновенно такие теории господствуют во времена «смутные» для обществ и их культур. По нашему мнению, исторически сложившееся противоборство между двумя ведущими направлениями в области философии нравственности свидетельствует о вечности и непреходящей важности данной темы, о необходимости постоянного пересмотра имеющихся ценностей, но не о необходимости их абсолютного отрицания.

На сегодняшний день мы имеем достаточное количество теорий и концепций, где доказывается нравственная сущность человека как биологического существа (Ж. Руссо, И. Кант, Д. Майерс и др.), и эти теории существуют также со времен появления человеческой культуры.

Так, Аристотель начинает с того, что выделяет человека из царства природы теоретически. Он также первый в истории этики ставит проблему *выбора свободы*, которая отличает мораль от иных способов социальной регуляции. В основу критерия свободы философ положил зависимость человека от общественного мнения. Аристотель первым выделил этику как вполне специальную теоретическую дисциплину и придал ей облик достаточно строгой науки (О.Г. Дробницкий) [152, с.40]. «Человек – «зоон политикон», общественное существо» [там же, с.38]. Сократ во главу угла поставил мудрость, подчинив ей все остальные добродетели (мужество, воздержанность, справедливость). Платон же венцом добродетели сделал справедливость. Но у него справедливость почти никогда не выступает в виде моральной характеристики отдельной личности, а есть по преимуществу санкция общественного миропорядка [там же, с.39].

Существенный сдвиг в понимании нравственной природы человек произошел в науке во многом под влиянием учения об индивидуальности. Вместе с учением об индивидуальности развивается и понимание об ее безусловной ценности. Так, В. Дильтей усматривал, что учение о ценности индивидуальности является выражением немецкой культуры того времени и, в определенных границах, остается социальной и этической истиной, которая не может быть утраченной [148, с.141]. Шлейхермахер видел в индивидуальности нравственную ценность, заложенную в мироздании: «Так как все нравственное должно быть установлено в отношении себя, как единичное, и вместе с тем оно должно быть отлично от всего прочего по понятию, то и отдельные люди изначально должны, по понятию, мыслиться отличными друг от друга, то есть каждый должен быть своеобразным». «Понятие о каждом человеке, поскольку такое понятие об единичном выполняемо, есть новое понятие».

Мысль о нравственной сущности человеческой субъективности отчетливо звучит и в трудах И. Канта. Интерпретируя ведущую этическую мысль И. Канта А.К. Судаков [416, с.137] пишет, что если целью, то есть существенным содержанием принципа субъективного избрания, который достоин нравственного одобрения, должна быть безусловная ценность личности, личное достоинство как человечество в себе и других, то ясно, по крайней мере, что автономно волящее существо уже и в самом принципе автономии никак не отвлекается от личности (своей и другого). Этическая философия И. Канта доказывает, что истинная сущность

и назначение человека состоят в нравственном единении с другими, но не в отчуждении. И только таким образом, человек может обрести собственную свободу, поскольку только в этом случае он является «волящим существом». Воля, по И. Канту, может быть только доброй.

Этическая философия И. Канта о «доброй воле» показала, что именно через автономию и при помощи автономии человек проявляет свою волю, как существо, причастное к другим, миру и «неотчуждаемо» ни от того, ни от другого. **Так единство индивидуального и общественного, выраженное в идее «доброй воли», делает «человека волящего» «человеком нравственным».**

Из сказанного вытекает еще один значимый для этики вывод: **автономность человеческого существования есть важное условие нравственного «воления» личности.**

Итак, «человек волящий» в «пределах несовершенной нравственной субъективности» нуждается в целях как лично значимых категориях, дополняющих его собственную волю, что вкупе помогает обрести нравственный идеал, сделать собственное существование не только ценностным, но основывающимся на неких ценностях.

Ценностный подход к оценке человеческой жизнедеятельности означает, что, помимо выдвигаемых человеком ценностных идей в качестве целей и ориентиров жизнедеятельности, большое значение в этом процессе приобретает характер исполнения каждого из видов деятельности человека, а также мотивы, сопровождающие эту деятельность. Это означает, что средства не могут оправдываться целью. Между тем именно этот процесс становится типичным с развитием технической цивилизации. Еще Н.А. Бердяев [56] писал о дегуманизирующем характере мира техники и технологий. Сегодня процесс отчуждения человека и им же созданной техники и технологий еще более обострился, стал общемировым явлением. Парадокс заключается в том, что техника, чем более она совершенна, выступает субъектом в отношении к человеку, не обладая при этом как человек субъективирующей составляющей, вмещающей в себя нравственный компонент. Иначе говоря, техника – «бездушное» создание и тесное и все более учащающееся взаимодействие с ней человека способствует и его искусственному «обездушиванию». Человек уподобляется машине. Где же выход?

Нам представляется, что единственным выходом из данного положения с целью сохранения человеческой сущности – духовности – как раз и является «вмещение» в процесс использования техники и технологий ценностных мотивов. Это означает, что любая технология должна быть подвержена нравственной оценке с точки зрения необходимости в ее использовании. Такая оценка станет естественной при условии, что для людей наконец-то перестанет быть «праздным» вопросом проблема нравственности.

С другой стороны, субъективное в человеке при взаимодействии его с техникой не должно «рассеиваться» и подавляться этой техникой. Но, чтобы это не происходило, опять-таки важно, чтобы человек осознал собственную значимость и индивидуальную ответственность за происходящее как активно действующий субъект. Следовательно, каждый человек сегодня с объективной на то необходимостью должен стать не

просто исполнителем своих функций, но и активным мыслящим деятелем. Такому человеку нужна культура как ценностно ориентирующая и человекотворческая сторона его жизни.

Культура как идеалообразующая сторона жизни людей всегда ориентирована в своих ведущих ориентирах на достижения определенного добра либо добродетелей. Но культура, как идея, процесс и результат деятельности человека есть выражение и продолжение его сущности. Отсюда можно заключить, что **человеческая природа в своем развитии (в противном случае речь идет о деградации) всегда содержит в себе начало доброго, или стремление к нему**. Это положение не раз анализировалось в истории философской мысли.

Одним из наиболее сильных этических учений недавнего прошлого можно назвать вновь метафизику нравов И. Канта. Центральным в этике И. Канта является положение: «В мире, да вообще-то и вне мира, нет ничего, что могло бы считаться добрым, кроме только доброй воли» [195, с.393]. Этическое понятие культуры он считал «единственно правомочным». Философские учения ряда отечественных мыслителей – Н.О. Лосского, В.С. Соловьева, Л.Н. Толстого, А.А. Ухтомского и других – яркие примеры доказательства этого утверждения. Так, об абсолютных ценностях писал Н.О. Лосский [273]. О необходимости категорического экологического императива, влекущего за собой императив нравственный, пишет современный ученый Н.Н. Моисеев [289].

Таким образом, признание в качестве категорического императива человеческого поведения нравственного начала означает, что рассуждения о человеческой сущности, как и само ее познание о совершенствовании, может осуществляться только в условиях этического.

Со времен Платона в философии сохраняется значительная тенденция рассматривать этические категории как некоторые изначально присущие миру человека абстракции. Так, по Г. Риккерт, царство ценностей автономно и независимо от субъектов и объектов, из оценок нельзя вывести мир ценностей (С.Неретина, А. Огурцов) [302, с.45].

М.К. Мамардашвили [277, с.103] считал, что, то, что мы называем общечеловеческими ценностями или идеалами непротслеживаемо, так как «они не имеют происхождения» [там же, с.68], «они или есть или их нет».

Правда, с другой стороны, философ подчеркивал, что осуществление и моральных действий, и оценок, и ищущего желания имеет смысл лишь для конечного существа. В этом смысле для бесконечного и всемогущего существа вопросы об их осмысленности сами собой отпадают и тем самым решаются.

Следовательно, дополнительным и дополняющим выводом в пользу понимания необходимости человека в нравственных категориях существования является суждение, что **ценностные основания человеческого бытия как специфического только и могут явиться источником развития этого бытия**. Во многом доказательством этому является человеческая способность к познанию, сравнению, рефлексии, способность человека находить и выделять для себя «точки отсчета» как некие условные либо безусловные, либо условно-безусловные ценности.

И это в свою очередь значит, что **только человек и никто, кроме него, ответственен за результаты свободного выбора своих ценностей**. Отсюда кардиналь-

ная задача каждого человека, общества, и во многом, в первую очередь образования, в определении таких «точек», а также в усовершенствовании способов приобщения к ним как к некоторым универсальным и конкретно-историческим смыслам бытия.

Вследствие того, что на сегодняшний день мы имеем множество систем ценностей, во многом перекликающихся между собой, но не менее часто и противоречащих друг другу, даже в рамках одной культуры, следует признать, что вопрос о количестве таких ценностей и по сей день остается открытым. Но полагаем, что эта открытость еще не невозможность выявления общих ценностей людей. Возможно, что сама постановка вопроса звучит не продуктивно и, потому, как считают некоторые из философов, не актуально.

Социально-исторический опыт показывает, что вопрос еще и в другом: **насколько каждый человек в отдельности, общество, а также человечество в целом способны в каждый момент своей реальности как культурно-исторического события ценностно подойти к его осознанию, к пониманию сложившейся в нем ситуации и найти соответственно этому осознанию и пониманию адекватное решение выхода в пределах ценностного отношения, при этом само ценностное отношение основывается на решении смысло-жизненных проблем человека относительно и одновременно вневременных и временных перспектив рассмотрения, а также с позиций реализации человека как душевно-духовного существа**.

Сегодня ценностный подход к оценке жизненных явлений становится, как никогда, важен, обретая новую значимость. Его значимость возрастает не только как качественно определяющая результат, но и, как уже подчеркивалось, способ его достижения, и именно в силу этого **важно осознать практический механизм реализации этого подхода**.

Поскольку же ценностное отношение к действительности – результат избирательной деятельности человечества, его культурно-исторического опыта, то каждое общество в отдельный исторический период проходило и проходит свой путь развития. Это означает, по нашему мнению, многозначный характер его применения в отношении к жизненным событиям.

Полагаем, что **ценностное осмысление действительности современного человека должно включать в себя, как минимум «трехгранную» структуру**. С одной стороны, в оценке той или иной ситуации с ценностных позиций необходимо исходить из понимания **вневременного значения совершенного, совершаемого либо потенциального возможного действия (недействия)**. И эта первая грань предполагает некоторую и необходимую автономию («принцип автономии» по И. Канту) субъекта в своем «волении» как от своих интересов, так и от интересов других, но в то же время особое единение через эту автономию с собой и другими.

С другой стороны, **ценностное решение ситуации предполагает обращенность «волящего» субъекта к позиции «здесь и сейчас», но само это обращение осуществляется не «из ситуации», а «в ситуацию» из позиции «вневременной и внесобытийной**. Таким образом, этический императив в человеческом поведении предполагает определенную отстраненность субъекта от ситуации. Эта отстраненность не равняется его отчужденности, но, скорее, свидетельствует о его ценностно-смысловой «наполненности», благодаря

которой он «вносит» в ситуацию определенный ценностный смысл. **В этом и проявляется субъективность действий человека.**

Наконец, **третья грань ценностного решения ситуации** есть не что иное как **«нахождение себя» в событии одновременно в позиции «здесь и сейчас» и во вневременной перспективе собственного совершенствования. И от того, как осуществляется эта третья ступень реализации ценностного механизма решения, зависит, в какой мере происходящее с человеком становится со-бытием в его жизни. А также: какого «качества» это со-бытие.** Это означает, что любая ситуация субъекта, ценностно им решаемая, представляет собой не что иное как индивидуальный выбор «от себя сегодняшнего» (характера непосредственного ее разрешения) «к себе завтрашнему» (к наиболее прогнозируемым следствиям саморазвития через эту ситуацию как определенную бифуркационную точку).

Подобный механизм ценностного решения показывает необходимость развития в человеке рефлексии, как условия совершенствования своего нравственного мира. Как, вероятно, и наоборот, человек рефлексирующий есть условие человека нравственного. А также: человек оказывается способен к саморазвитию только как существо нравственное.

Итак, быть существом нравственным (= безнравственным) означает находиться в некоторых определенных отношениях с миром и собой в нем. Между тем: «Отношение ума к некоему предлежащему объекту издавна называлось познанием...» (С. Неретина и А. Огурцов) [302, с.132]. Следовательно, смысловым синонимом слову «познавать» является «вступать в определенные отношения с познаваемым».

А поскольку, как было показано выше, в основе всякого отношения лежит ценностное основание, то, следовательно, и познание не может не быть таковым. Эту мысль доказывал еще В. Дильтей. Познание как психический процесс, по В. Дильтею, не составляет исключение в отношении к чувственному и не отрицает последнее. Наоборот, «ду ш е в н а я с в я з ь составляет подпочвенный слой процесса познания» [148, с.27]. По В. Дильтею, о с н о в а н и е т е о р и и п о з н а н и я заключается в живом с о з н а н и и и общезначимом описании этой душевной связи. «Теория познания есть психология в движении, и притом в движении, направленном к определенной цели. Основанием ее является с а м о с о з н а н и е» [там же].

Познание – процесс, включающий в себя рациональное и чувственное, сознательное и бессознательное, и в его природе содержится некоторое отношение к действительности как результат ценностного выбора. Такое понимание одного из специфических свойств человека приводит к выводу о значимости индивидуального в человеческой природе как источнике своеобразия ценностного осмысления действительности. Но, с другой стороны, это понимание само могло возникнуть лишь с развитием учения об индивидуальности.

К сожалению, познание природы и ценности индивидуальности медленно развивалось в европейском человечестве.

Развитие учения о человеческой индивидуальности как особом синтезе воплощения общего и особенного, о природе человеческого познания, о диалектической связи рационального и чувственного и т.д. способствовало осознанию диалогичности человеческой приро-

ды. Это осознание «зрело со времен Сократа. Однако свой новый всплеск эта линия рассмотрения развития человеческой сущности получила в философии конца XIX-XX веков» (В. Дильтей) [148, с. 27].

Диалогическая основа развития человеческой сущности представляет собой важнейшую философскую традицию (Сократ, М. Бубер, М. Хайдеггер, В.С. Библер и другие). В истории развития этой традиции сложились разные подходы к рассмотрению отношений между субъектами в разных философских направлениях. Так, центральным для диалектической философии является отношение между субъектами, «субъект-субъектное отношение» или диалог, в то время как для трансцендентальной философии главным было отношение между субъектом и объектом познания (С. Неретина и А. Огурцов) [302, с.232]. Критиками трансцендентализма в России являются П. Флоренский, В.Ф. Эрн, С.Л. Франк. Полагаем, что современные условия человеческого существования на первый план выдвигают необходимость пересмотра именно субъектно-исубъектных отношений. И в этом отношении особенно важным нам представляется учение М. Бубера [67].

По оценке культурологов [302, с. 234], М. Бубер (1878-1965 гг.) выдвинул перед философией онтологическую перспективу, обосновывая идею построения новой онтологии – онтологии со-бытия Я и Ты.

В рамках этой онтологии каждое культурное действие рассматривается как со-бытие. То есть бытие, наполненное определенным смыслом, а также несущее в себе определенный новый смысл. Для понимания субъектно-субъектных отношений философ разделял понятия «дух» и «духовность». Разделение понятий духа и духовности М. Бубер видел в принципиально иной природе каждого. Если «духовность» всего лишь индивидуальное качество, то «дух» - особое сущностное порождение между Я и Ты. «Дух в его обнаружении через человека есть ответ человека своему Ты... Дух есть слово... Дух не в Я, он между Я и Ты» [73, с.37]. Отсюда разница между человеком свободным и своевольным. Волею свободного человека основано на его вере в действительность, прежде всего в реальность Я-Ты, двойственности этой связи. Поэтому свободный человек встречает, он идет на-встречу. И в этом нет никакого произвола. «Своевольный человек не верит и не встречает. Связь ему неведома, он знает лишь охваченный лихорадочной суетой мир... и свою лихорадочную страсть – использовать этот мир...» [там же, с.49].

Следовательно, со-бытие как встреча происходит между Я и Ты только тогда, когда как Я, так и Ты признают помимо собственной воли и волю Другого, признают объективно субъективное. Такой подход, когда объект субъективируется, действительно нов для миропонимания и человеческих взаимоотношений. И это субъективирование является необходимым условием адекватного отношения к Другому и себе. Адекватность отношения Я к Ты здесь становится возможной только через «встречу» другой воли как ее принятие. **Так отношения «Я-Ты» становятся ценностным осмыслением своего «Я» с помощью «Ты» и «Ты» с помощью «Я». Само же отношение переходит в интересующий план «Между». Он уже не принадлежит ни Я, ни Ты в полной мере. Оно не есть чья либо собственность, либо приобретение. Но это объективный результат субъективного выхода человека в реальный мир, на-встречу реальному Другому «Я». И этот результат и**

есть главная нравственная ценность, так как дает человеку возможность осознать себя, свою ценность в мире и среди других, то есть осмыслить Я и Мир, Я и Другого.

Со-бытийная основа рассмотрения человека среди жизненных явлений есть признание необходимости в осмысливании его отношений с миром, что одновременно означает признание в творческой природе этих отношений и изначальной значимости человека как субъекта этого творчества. Нам представляется также, что именно такое понимание человека как субъекта жизни, как творческого субъекта должно лежать в основе современного гуманизма. Признание человека высшей ценностью не должно ни в коем случае рассматриваться как безусловное «разрешение» ему для любых действий. Наоборот, это означает, что осознание человеком собственной ценности невозможно в отрыве или без осознания ценности всего, что его окружает, других людей и мира. **Человек гуманный – это человек, осознавший ценность своих мыслей и действий для себя и других и во имя себя и других. Но это осознание не есть раз и навсегда данный субъективный результат его саморазвития, но есть постоянное рефлексирование в отношении своего Я как части отношений «Я-Ты». Человек гуманный – мыслящий и осмысляющий жизнь субъект.**

В условиях же современной технологической действительности часто приходится признавать, что непосредственная смысловая основа многих событий в мире, словно «ускользает из рук». **Человеческий ум, его менталитет не успевают осмысливать, осознавать происходящее. Важным аспектом проблемы осмысления человеком действительности, а по нашему мнению, во многом следствием ускорения социальных процессов и разделения труда, является «распадение» исходных позиций миропонимания и мироотношения людей на две составляющие – технократическую и гуманитарную.**

Выделение технократического и гуманного типов мышления в нашем представлении является достаточно условным. Эта условность вытекает из понимания самой сути мышления как особого психического процесса по определению существенных признаков и связей предметов и явлений окружающей действительности, постижению закономерностей развития окружающего мира. Мышление в строгом смысле слова не может быть гуманитарным либо негуманитарным - оно либо есть как особый психический процесс либо его нет. Есть лишь разные виды (наглядно-образное, словесно-логическое и т.д.) и предметы мышления (математические формулы, философские понятия и др.), а также уровни его развития.

Вместе с тем определение различий между технократическим и гуманным типами мышления составляет одну из трудноразрешимых культурологических проблем. Постановка и решение этой проблемы имеют социально-исторические корни. Так, В.П. Филатов [445, с.35] по поводу современной науки пишет, что она, несомненно, как интернациональное явление представляет собой постепенное распространение западноевропейской традиции научного знания. Но это распространение предполагает наличие в воспринимающем науку обществе собственных ценностных и социальных предпосылок, без чего она не может быть успешной.

Современный исследователь в области философии

поступка Г.Л. Тульчинский [431, с.71] подчеркивает, что поступок предполагает веру человека в допустимость, оправданность и справедливость совершаемого им. С этих позиций поступком является не любое действие, а только сознательно спрограммированное на достижение вполне определенного (в цели) результата и вполне определенными средствами [там же, с.27]. Роль же мотивации в этом случае заключается в принятии определенного решения. Именно она придает поступку осмысленный характер. «А смыслом поступка является то, «как он входит в общий замысел, в план жизни человека» [там же].

В нашем понимании разделение мышления на технократическое и гуманитарное есть признание очевидности и реальности сосуществования неценностного (либо «лжеценностного») и ценностного подходов к оценке своих действий и действий других, к оценке событий вообще. С опорой же на диалогическое событийное осмысление жизни можно и нужно добавить, что в одном случае (технократическое мышление) мы имеем субъектно-объектный подход к явлениям и событиям, а также характер складывающихся отношений, в другом (гуманитарное мышление) – субъектно-субъектный подход и, соответственно, характер отношений. Но если еще век назад субъектно-объектный и одновременно отчужденный характер взаимодействий человека с другими людьми и миром не воспринимался столь губительным для человека, то сегодня мы вынуждены признать всю бесперспективность и гибельность этого пути.

В качестве основной особенности российского мироотношения можно выделить идею целостного мировосприятия, глубоко духовного характера постижения всех проблем (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский), стремление к соборности, единению и созданию «единой религии мира» (В.С. Соловьев). По-видимому, идея совершенствования человеческого существования в российском менталитете изначальна связывалась с богоборчеством и духовным совершенствованием, с самоотречением. А это и есть признание на ментальном уровне ценностного подхода к действительности.

Современные особенности развития человеческого сообщества заставляют по-новому посмотреть на проблему оценки культурных достижений, культурного развития в целом. Эта оценка уже не может производиться лишь с позиций изучения национальных и этнических особенностей культуры народа, нации, но должна включать в себя учет индустриализации данного общества, ее меры и степени, а также учитывать характер вхождения этого общества в постиндустриальную эпоху. **В этом ключе неизбежным и необходимым становится изучение меры выраженности технократического и гуманного типов мышления в его культуре. Необходимым становится антропологический подход к оценке явлений и событий. И с этих позиций в образовании развитого общества, его менталитетных особенностях должно быть заложено и выражено как основополагающее его этическое начало как императив, как условие достижения гуманного общества, общества культуры.**

Культуролог К.Н. Волков [97, с.13-14], указывая на ведущие причины появления в массовом количестве «людей полукультуры», пишет, что к таким причинам относятся и прогрессирующее разделение труда в науке, и перенесение в нее методов промышленного производства.

В системе же высшего образования в России, по мнению И. Арановской, исторически базирующейся на немецкой модели, **идеология подготовки специалиста** до сих пор имела «преимущественное влияние на постановку образовательных целей, определение содержания и принципов организации учебного процесса» [21, с.117]. Данного или сходного мнения придерживаются большинство исследователей системы высшего образования и образования в целом. Среди них: Г.Б. Корнетов, М. Рыжаков, И. Фруммин и другие.

Вместе с тем при всей ее объективности негативных оценок развития современного образования, не стоит игнорировать и другую сторону развития не только российского образования, но культуры в целом – **антропологическую линию**. Так, в исследовании, посвященном социокультурным факторам высшего технического образования И.В. Кучер [249, с.3] отмечает именно феноменальность технического образования в России. Важнейшими составляющими этой феноменальности, а также мирового авторитета ученый называет: 1) нацеленность формирования этой системы с самых первых шагов на достижение мирового уровня: «... отечественное инженерное образование шло не от цеховой, ремесленной подготовки (как, например, в большинстве случаев в США), а от фундаментальной, академической» [там же]; 2) именно в России родились многие ценные практически ориентированные пути подготовки специалистов (учебно-производственные мастерские, учебно-производственные практики и стажировки на предприятиях, позднее – учебно-научные производственные комплексы), что обеспечило сочетание высоких уровней теоретического обучения и профессионально-практической подготовки выпускников инженерных вузов; 3) политехническое образование в России включало широкий спектр общегуманитарных дисциплин, гуманистическое воспитание на основе традиционных российских ценностей и духовных основ народной жизни, включался в инженерную подготовку и мировой опыт передовых технологий.

И.В. Кучер подчеркивает [там же, с.4], что с самого начала высшее техническое образование в России развивалось не на основе узкой специализации, отраслевого подхода, а в рамках политехнизации в подготовке специалистов широкого профиля. Считаем, что перечисленные особенности отечественного технического образования и составляют главное преимущество отечественной традиции в подготовке специалистов, в сравнении с опытом других стран. К сожалению, феноменальность технического образования во многом была утрачена во второй половине XX столетия, что отмечает и И.В. Кучер.

Определяя основные «менталитетные» особенности современного отечественного образования, стоит отметить изначально его нацеленность на достижение самых высоких общеполитических, общекультурных, гуманитарных целей. В этом отношении естественнонаучное образование не является не только исключением, но характеризуется как образование, направленное в своих лучших традициях на получение высококультурного, «элитного» специалиста, на формирование разносторонней личности.

Признавая исторические преимущества в развитии специализированного образования в России, следует отметить и типичные недостатки как реальные, так и потенциального плана, вытекающие из сложившихся

особенностей и тех же самых преимуществ. Так, в качестве одного из типичных недостатков специализированного образования, проявившем себя уже в советский период, являются упущения в развитии именно специализированной части образования (низкий уровень обучающих технологий, недостаточный характер прохождения производственной практики, а в советский период это еще и подмена общекультурной подготовки политической идеологией в образовании). Так оформилась проблема дилетанта. На этом уровне находится немалое количество специалистов, особенно в области естественных и технических дисциплин, считающих совершенно необязательной гуманитарную подготовку для «узких» специалистов. И во многом, считаем, именно поэтому, даже среди работников высшей школы, сильной «противовесной» тенденцией культурологической линии в развитии системы высшего образования выступает именно позиция по формированию узкого специалиста.

Полагаем, что выстраивание культурологической направляющей в современном высшем образовании не есть отказ от формирования специалиста. Но это отказ от формирования такого «узкого специалиста», где в ведущих образовательных подходах доминирует не личностно-ориентированный, а «зуновский», и, как следствие, результатом такого образования является не высококультурная личность специалиста, но специалист узкого профиля и не более того. Первая линия в образовании нами связывается с прогрессивной тенденцией развития отечественных традиций образования, вторая – с развитием технократических и административно-бюрократических подходов не только в образовании, но и в производстве, и, значит, обществе. Таким образом, ведущим в разрешении имеющегося противоречия между двумя тенденциями в развитии отечественного высшего образования считаем вопрос о технократическом и гуманном типах отношения к действительности, в том числе к образованию как особой сфере становления личности. При этом полагаем, что и «знаниевый» подход в образовании доминирует именно по причине столь прижившейся системы разделения областей знания как на фактически не связанные между собой (прямое следствие все того же разделения труда и развития технократических тенденций в образовании). **Именно поэтому сегодня важна концепция целостного образования как условие становления целостной личности, а не узкого специалиста.**

Сегодня решение этой проблемы, разработки такой концепции осложняется и расслоением мира науки на множество составляющих. Понятие «единое знание» о мире давно стало почти условным.

Разделение культуры, особенно обозначившее себя со второй половины XX столетия, на мир науки и мир этики, также более всего пагубно сказывается на системе образования. Этому есть свои причины. Наука во все исторические времена, так или иначе, определяла общее движение общественной мысли. Этические основы мировоззрения в культуре того или иного общества часто при этом зависели от уровня и, если можно так выразиться, «качества» развития науки.

Так, одной из центральных ошибочных линий развития образования (а по нашему мнению, и культуры вообще) в недавнем прошлом Б.С. Братусь [66, с.10] считает безусловное принятие положения, что все в человеке строится снизу, «что «бытие определяет сознание»». При

этом забывалась и игнорировалась «реальность обратного, когда сознание определяет бытие, формирует, торозит или изменяет его» [там же]. Но это же положение доминировало и в науке. Тем самым принижалось значение именно ее гуманитарной части, игнорировалась связь между «точным» и «неточным» знанием.

И с этих позиций проблема технократического и гуманитарного мышления имеет еще одно измерение – позиционно смысловое. Правомерность понятий «технократическое мышление» и «гуманное (гуманитарное) мышление» основана на осознании значимости исконных позиций личности, ее ценностей и актуальных значимых жизненных смыслов.

Жизненный смысл – это ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения или осуществления (К.А. Абульханова-Славская) [5, с.14]. Как подчеркивает К.А. Абульханова-Славская [там же], в широком аспекте жизненный смысл – это не только жизненная цель, но и психологическая кривая. Это также способность субъекта переживать ценность жизненных проявлений своей индивидуальности, своего «Я», своей личности. Жизненные смыслы личности коррелируют с ее жизненной позицией – «совокупностью отношений личности к жизни» [там же]. Смысл же вообще может быть определен как «значащее переживание», результат умопостижения в реальности схватывания единства частей мира, мера упорядоченности объекта в сознании (Э. Гуссерль), как актуальная значимость (Г.А. Чупина). Обретение человеком таких смыслов может быть названо смыслотворчеством.

А.С. Молчанова соотносит понятие «жить» с безразличностью, с умением «высвечивать человеческую субъективность, - «мы», «я» - и соотносить с нею действительность. Этим фундаментально задается аксиологический параметр бытия, ценностная реальность. Этот ценностный акцент неустраивает для культуры и сопряжен с ее сущностью» [236, с.9-10].

В то же время, когда человек теряет смысл своей жизни, то его положение представляется ему абсурдным. А.П. Барчусов, В.Д. Бакулов исходят из понимания, что абсурд, бессмысленность – это р а с п а в ш и с я смысл, распавшаяся рациональность, гуманность, культурно-цивилизационная ситуация. «Жизнь, некогда наполненная смыслом, не выдерживает собственных противоречий, превращаясь в абсурд. Абсурд – это не просто руины осмысленной жизни, это и определенные постройки на руинах, целостность которых... обеспечивается некими новыми социокультурными «скрепами». Но жизнь не застывает в абсурде» [236, с.21].

«Развитие же культуры предполагает внутренние императивы, систему идеалов, которые вырабатываются и как осознание господствующих объективных форм развивающегося социума, и как наложение на наличное бытие проективности человеческих потребностей и деятельности» [там же]. Л.А. Орнатская справедливо считает, что трактовка знания как «чистого» продукта процесса познания значительно сужает его возможности. «Оно не кажется необходимым, его вполне, по крайней мере, на концептуальном уровне, можно заменить понятием истины». Более того, ограничение проблемы знания исключительно рамками гносеологии оставляет в тени его социальный и культурологический аспекты.

Можно сказать, что человеческое познание всегда

ориентировано на истину. И долгое время это суждение не подвергалось какому-либо сомнению. Однако при этом, обыкновенно, понималось, что есть абсолютная истина и что, следовательно, возможно абсолютное знание о ней, необходимо лишь для этого обладать всей информацией об изучаемом явлении. Сегодня стало понятно, что абсолютная истина – это не более чем абстракция. Понятие истины стало иным. Истина стала мыслиться как относительная категория. Кроме того, пришло осознание, что информация о факте и способы ее интерпретации могут быть очень разными, даже противоположными. Даже в физических явлениях были обнаружены взаимоисключающие свойства (квантовая физика). Для получения определенной истины оказалась важна точка отсчета, то или иное измерение. Это новое понимание об истине не могло не отразиться на миропонимании в целом. И этот факт нельзя не учитывать в образовании. В определенном смысле это новое миропонимание еще раз доказывает значимость исконных позиций личности как активного субъекта жизни, тех онтологических оснований его миропонимания, которые и определяют способы видения мира и интерпретацию этого видения. Важны исходные ценности и значимости как смысловые категории жизни людей.

Вместе с тем в основе любого жизненного смысла лежит вера (категория аксиоматического характера) человека в нечто. Вера же, в отличие от знания, основана как на комплексе бессознательных и, возможно, врожденных, ассоциаций психического, так и на синтезе личного опыта, результатов его эмоциональной и интеллектуальной переработки на уровне сознания.

Вопрос об истоках веры по-разному решается в философии, каждым человеком в отдельности. Мы полагаем, что, по крайней мере, одним из объективных выводов по данной проблеме является осознание, что в основании любых человеческих верований лежит именно потребность в лучшем будущем. Эта потребность также во многом обусловлена, с одной стороны, потребностью в познании, а, с другой, человеческой надеждой («пока живу – надеюсь»). Вера и знание не одно и то же: «вера воспитывается, знанию научаются» (Н.В. Карлов) [197, с.17].

На протяжении разных исторических периодов можно проследить относительное и во многом непосредственное соответствие между развитием научных, религиозных представлений о мире и мировоззрением того или иного общества.

И сегодня вопрос о фундаментальных основах того, что лежит «в природе вещей» все же решается, если не считать имеющихся по этому вопросу гипотетических теорий, в области веры. Иначе говоря, **в основе человеческого понимания мира лежит некое фундаментальное отношение к нему. И этим фундаментальным отношением на протяжении тысячелетий человеческой истории являлась вера человека в нечто**, например, в Бога, в Творца.

«Происхождение слова «вера» связывают с латинским «veritas», которое выражает следующие значения:

- 1) истина, правда, прямота, искренность;
- 2) правдивость, честность, справедливость;
- 3) действительность;
- 4) правила, нормы» [Дворецкий И.К. Латинско-русский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1976. – С. 1067].

«Современный словарь С.И. Ожегова отражает некоторое сужение семантического поля: 1) убежденность, уверенность в ком-нибудь, в чем-нибудь; 2) убежденность в существовании бога; 3) то же, что и религия.

Сегодня уже не нужно доказывать, что кроме религиозной веры, существует вера нерелигиозная. . .» [236, с.61].

Можно согласиться с М.В. Пивоевым, что впервые гносеологический анализ соотношения «веры» и «знания» одним из первых достаточно определенно провел И. Кант [Кант И. Соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т.3. – С. 672-673]. Необходимость аксиологического подхода при анализе феномена веры доказывает Е.А. Евстифеева [201].

Верой В.М. Пивоев [там же, с.21] называет вид осознанного ценностного отношения к фактам или явлениям, принимаемым за действительные, правдивые, истинные. Вера также является необходимым элементом в структуре любого оптимистического мировоззрения, представляя собой способ устремленности к идеалам, а именно: чем прочнее вера в идеалы, тем решительнее и целеустремленнее деятельность по их достижению.

Соответственно фундаментальным основаниям веры человека развивалась и вера человека в самого себя, в свое особое предназначение. И надо сказать, что вместе с развитием этой веры, человеческая мысль все более гуманизировалась, а общее развитие мировоззрения приобретало все более выраженный антропологический характер.

Из сказанного следует немаловажный вывод аксиологического порядка: если в основе фундаментального человеческого отношения к миру как бытию лежит некая вера, то, следовательно, **именно вера только и может лежать в основе всех фундаментальных учений о нем.**

Этот вывод, однако, ни в коем случае не следует понимать однобоко, то есть усматривать в нем некий агностицизм либо отрицание эмпиризма.

Но следует остерегаться и другой крайности – безверия. Противоположным вере состоянием является нигилизм. Подробно сущность нигилизма проанализирована В. Краусом [222, с.14], который определяет нигилизм как отрицание в чрезвычайной степени, так как он (нигилизм) отрицает существование ценности, не зная никаких иных. Сущность нигилизма показывает, что он рождается «из возмущения, ненависти, разочарования, равнодушия, скуки». Другими словами, нигилизм – это порождение всех негативных переживаний и состояний человека.

Причиной нигилизма может стать и разрушение веры в прежние идеалы, когда они «превращаются в окаменелые взгляды, сужающие всякую индивидуальную свободу». И даже гуманистические идеи могут обернуться абстрактными догмами, то есть «своей полной противоположностью».

Но разрушение веры в те или иные идеалы само по себе не может отрицать необходимости веры человека в нечто. Это может свидетельствовать либо о перемене взглядов человека на вещи, о прояснении либо, наоборот, о замутнении сознания по какой-либо проблеме. Но то же самое происходит не только с отдельным человеком, но и с обществом, человечеством вообще. Это естественный процесс движения человека в познании мира.

Не исключением в развитии человеческого мировосприятия является и такая область, как наука, в том числе естествознание, а, может быть, и в первую очередь. В.О. Ключевский писал: «Наука есть не только

знание, но и сознание, то есть умение пользоваться знанием как следует» [Письма, дневники, афоризмы и мысли об истории. – М., 1968. – С. 333].

Известно, что с развитием науки, техники, НТП вообще как в жизнедеятельности, так и в сознании людей мы сталкиваемся с ростом доминирования знания перед верой. Бурное развитие науки с ее технологическими последствиями привело к утрате гармонии внутреннего и внешнего мира человека, к утрате гармонии личностного и индивидуального, к разрушению привычных норм человеческого существования. Вместе с тем человек нуждается в гармонии разума и веры как существо целостное. В. Страда справедливо подчеркивает, что свойства человека, такие, как мысль, вера, мораль, воля, нравственность – составляют основу его индивидуального и общественного бытия [314, с.46].

Вопрос о соотношении науки и нравственности далеко не из новых. Так, О.Г. Дробницкий [152, с.405] отмечал, что уже в XIX веке шли на эту тему бурные дебаты, а после того, как в начале XIX века наука и мораль, казалось, заняли в литературе позицию устойчивого противостояния, спор о двух «ипостасях» духовного мира человека разгорелся с новой силой.

Постепенно спор между «рационалистами» и «романтиками», затем между «физиками» и «лириками», о разуме и чувстве перерос в иную тему: «... затем как-то само собой получилось, что, в сущности, та же по содержанию тема получила означенное наименование - стала спором об истине и добре, о научном знании и нравственности» [там же].

Ведущей причиной такого изменения ситуации можно признать общее усложнение науки и одновременно изменение отношения к ней, ее назначению, ее роли в обществе. Так, идеологи французского Просвещения XVIIIв. решали проблему «действительно весьма простым образом» - мораль нужна людям для того, чтобы правильно организовать жизнь, но для того же нужна и наука, призванная помочь человеку, что он должна делать.

Впоследствии глубокое убеждение, «что человек находится в гармонии с окружающим миром, явившееся «начальной предпосылкой просветительского единства науки и морали» было разоблачено временем: ««Царство разума»... обнаружило себя в виде системы частного предпринимательства» (О.Г. Дробницкий) [152, с. 117].

В условиях растущей пропасти между знанием человека и его фундаментальной верой образование как процесс целостного становления личности оказывается почти не возможным. Изначально присущие ему функции – обучающая и воспитательная – начинают все более «разъединяться» и, что важно, начинают мыслиться как не связанные между собой даже в сознании ряда педагогов.

Но образование есть процесс, органически включающий в себя воспитание. Воспитательная функция выражает себя очень многогранно в образовании. Воспитательная функция выражает себя во всех сторонах образовательного процесса либо в непосредственной, либо в опосредованной форме. Кстати в опосредованной форме она может не осознаваться либо не в полной мере осознаваться и самими педагогами. Так, в неявной форме воспитательная линия выражается в формулировании изучаемых тем, особенно по гуманитарным предметам; в способах постановки обучаю-

щих проблем, в методах и формах взаимодействия субъектов образовательного процесса по поводу изучаемого; в осуществляемых «выходах» за рамки непосредственной образовательной темы, в истоках и смыслах подобных выходов и т.д., и т.п. И, конечно же, это конечные цели и непосредственные задачи, которые ставят перед собой субъекты образовательного пространства. В конечном счете, можно говорить, что **все перечисленное способствует формированию определенных отношений человека к миру, формирует под влиянием этого отношения и складывающегося мировосприятия мысли о нем и своем месте в нем, о месте человека в мире в целом.**

Выше было уже отмечено, что в отечественном образовании сильна антропологическая линия, которая в последние десятилетия XX века, к сожалению, была во многом утрачена. Но возрождение этой традиции не является, по нашему мнению, невыполнимой задачей. Прежде всего, потому, что **российский менталитет всегда отличался настроением на духовное.** Это нашло отражение в работах русских философов, мыслителей – Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, В.С. Соловьева, Л.Н. Толстого и других. В.А. Алексеева в своем исследовании пришла к выводу, что русские структуры социальности предстают как наиболее адекватные православной идее назначения земной иерархии. «Они выражают ее внутренний духовный смысл самосовершенствования человека посредством его живого единения с другими в самой повседневности и не носят внешнего, принудительного, сугубо формального характера» [10, с. 176].

Условность разделения таких категорий, как Истина, Добро давно видели отечественные философы. Так, в своей этической концепции Н.О. Лосский рассматривает добро как абсолютный идеал. П. Флоренский писал: «И с т и н а, Д о б р о и К р а с о т а» – эта метафизическая триада не есть три разных начала, а одно и это одна и та же д у х о в н а я ж и з н ь» (Флоренский П. Столп и утверждение истины. – М., 1986. - С. 286). Впрочем, такое понимание ценностей свойственно не только отечественным мыслителям. В своих работах А. Маслоу утверждает, что на уровне Метаценностей, последние не имеют между собой никакой иерархии, так как они одинаково важны. Полагаем, стоит задуматься, не есть ли стремление к этим ценностям, их реализации в своей жизни путь к целостности и гармонии человеческой жизни.

Вместе с тем православное вероучение также не мыслит Добро и зло как диалектические противоположности, невозможные одна вне другой [10, с.202]. Зло для Православия – «единственное в тварном мире, что не имеет основания в Божественной вере», «зло есть лишь результат Божественного «попустительства» или целесообразного разрешения, осуществляемого для пользы человека и вследствие Божественной любви», но не Божественной воли. В.С. Соловьев в работе «Три разговора» пишет: «Есть ли зло только естественный недостаток, несовершенство, само собою исчезающее с ростом добра, или оно есть действительная сила, посредством обلائзов владеющая нашим миром, так что для успешной борьбы с нею нужно иметь точку опоры в ином порядке бытия?» [407, с.231]. Сам философ в своих трудах развивает и доказывает позицию, согласно которой зло не есть самостоятельное начало жизни, оно не обладает субстанцией, в отличие от добра, оно

есть лишь вырождение добра, его оборотная сторона. Св. Григорий Нисский также писал: «Зло есть название того, что вне мысли о добре» (Флоровский Г.В.) [457, с.164]. Согласно Православию, Бог допускает зло, чтобы испытать твердость веры человека.

Безусловно, однако, неразличение ценностей между собой по степени их значимости не означает, что между ними не видели никакой разницы. В отличие от добра как максимально субъективной категории человеческого сознания в истине в первую очередь выражено стремление человека зафиксировать мир как данность, объективировать его: «Истина – отражение в сознании человека предметов, явлений и закономерностей объективной действительности такими, какими они существуют вне и независимо от познающего субъекта... И. – это не только достигнутый результат в виде суждений, понятий, теории. И. Есть процесс движения от незнания к знанию, от менее глубокого ко все более глубокому знанию (И.Г. Рапацевич) [404, с.303]. Истина всегда относительна, так как не охватывает всего исследуемого предмета или явления.

Именно в силу выраженности в истине как категории стремления к объективации действительности, она всегда относительна: «Отражая на различных ступенях развития науки и практики материальную действительность в пределах, ограниченных средствами и возможностями, имеющимися в распоряжении человека, и поэтому всегда относительна, т.к. не охватывает всего исследуемого предмета, явления» [там же].

Твердость веры человеческой с древних времен измерялась и отношением человека к истине. Истина в Православии всегда связывалась с понятием Благой вести (Благовещение). Само слово «Благое» указывает на тесную связь истины с добром в Православии. Именно в такой связи рассматривали их и русские философы-космисты. В частности, В.С. Соловьев был «глубоко убежден», что слово обличения неправды до конца договоренное, «если бы оно совсем ни на кого сейчас же не произвело доброго действия, все-таки есть, сверх субъективного исполнения нравственного долга для говорящего, еще и духовно-ощутительная санитарная мера в жизни целого общества, существенно полезная ему и в настоящем, и для будущего» [407, с.237].

Для философа неразделимыми и предопределяющими друг друга являются стремление к обличению «неправды» (иначе, стремление к истине) как стремление к Добру, через исполнение нравственного долга, причем индивидуальный нравственный долг здесь вырастает до понятия Всемирного Блага. Другими словами, отдельные поступки каждого субъекта не уходят в Лету, но обретают свой смысл в общем контексте Мира, утверждая тем самым и Смысл Мира как Творения Божьей воли. И в таком понимании связи между Добром и Истиной, истина мыслится как Идея, точнее, как Идея Добра, хотя бы потому, что зло не имеет субстанции, оно не категориально, оно никогда не может быть истинной, потому что оно единственное, что «вне мысли о добре». Но именно поэтому и истин не может быть бесконечно много, в противном случае они могут «раздробить» идею Добра, привести к ее вырождению через манипулирование ею. Именно поэтому в православной традиции каждое действие должно быть «духотворено» через благословение, должно быть пронизано сущностным Смыслом Бытия, то есть Добром.

Приведенное понимание не противоречит понима-

нию относительности истины. Но православие и отечественная философия, сравнивая Истину с Добром, едины в стремлении к установлению сущностных границ истины, чтобы она не стала «служанкой» зла, не имеющего субстанции. Иначе, философско-религиозная мысль стремилась доказать, утвердить моральное, глубоко нравственное значение истины, поскольку усматривала только в этом ее главный смысл. **И такое понимание истины как знания человека о мире позволяло рассматривать весь мир и себя в нем как одухотворенные субстанции, как стремящиеся в своем развитии к Добру как единственному абсолютному совершенству.**

Думается, не случайно, что об истине как понятии и как сущности В.С. Соловьев пишет в работе под названием «Смысл любви». Любовь есть выражение Добра, только любовью можно достичь его. Понятие истины связывается им и с понятием *разумного*. Разумное же составляет безусловное достоинство человека. Философ пишет, что помимо повседневного сознания (осознания) своей жизни, человеческое «сознание сверх явлений жизни определяется еще *разумом истины*» [там же, с.147]. «Сообразуя свои действия с этим высшим сознанием, человек может бесконечно совершенствовать свою жизнь и природу, *не выходя из пределов человеческой формы*. Поэтому-то он и есть высшее существо природного мира и действительный конец мироздательного процесса; ибо помимо Существа, которое само есть вечная и абсолютная истина между всеми другими, то, которое способно познавать и осуществлять в себе истину, есть высшее – не в относительном, а в безусловном смысле» [там же].

По В.С. Соловьеву, индивидуальный ум есть не только орган личной жизни, но также орган воспоминания и гадания для всего человечества и даже для всей природы. Следовательно, есть *Вся истина*, которую философ определяет как «положительное единство всего», которая изначально заложена в живом сознании человека и постепенно осуществляется в жизни человечества с сознательною преемственностью («ибо истина, *не помнящая родства*, не есть истина») [там же, с. 149].

Именно благодаря этой бесконечной растяжимости и неразрывности своего преемственного сознания человек, «оставаясь самим собою, может постигать и осуществлять всю беспредельную полноту бытия, и потому никакие высшие роды существ на смену ему не нужны и невозможны» [там же, с.149-150]. Таким образом, по В.С. Соловьеву, **человек идет на «смену себе самому», как преемник самого себя в своих лучших традициях, от себя не полностью осуществленно-го к своему более полному бытию.**

Способность же познавать и осуществлять истину В.С. Соловьев относит к вездущему преимуществу человека перед животным миром. И эта способность не есть только родовая, но и индивидуальная: «каждый человек способен познавать и осуществлять истину, каждый может стать живым отражением абсолютного целого...» [там же, с.150].

Философ приравнивает истину «образу Божьему». Истина есть также «всеобщее, и потому она может «торжествовать лишь в смене поколений». Этим всеобщим, однако, не убивается отдельное, индивидуальное. Наоборот, человеческая индивидуальность именно потому, что она может вмещать в себе истину, не упраздняется ею, а сохраняется и усиливается в ее торжестве. Однако индивидуальное существо еще должно найти

себя в истине. На пути к своему утверждению, человек часто идет по пути животного – по пути эгоизма, «хочет быть всем в отдельности от всего – вне истины». Эгоизм же, как реальное основное начало индивидуальной жизни, всю ее проникает и направляет, все в ней конкретно определяет, а потому его никак не может перевесить и упразднить одно теоретическое сознание истины. «Пока живая сила эгоизма не встретится в человеке с другою живою силою, ей противоположною, сознание истины есть только внешнее освещение, отблеск чужого света».

Истина же, как живая сила, овладевающая внутренним существом человека и действительно выводящая его из ложного самоутверждения, по В.С. Соловьеву, называется любовью. «Любовь, как действительное упразднение эгоизма, есть действительное оправдание и спасение индивидуальности» [там же, с.151-152]. Причем, любовь больше, чем разумное сознание, но без него она не могла бы действовать как внутренняя спасительная сила.

Интерпретируя мысли философа, думается, можно сказать, что разумное сознание потому и разумно, что оно находит правильные обоснования, «разумные» доводы в «пользу» любви. Но оно все в целом, в нашем понимании, не может определять Любовь как таковую, ибо «разум» исходит лишь из сознания и «пользы», и «необходимости», во многом неотрывной от эгоистического понимания, в то время как Любовь содержит в себе полноту смысла частного бытия во всеобщем и наоборот. Любовь в нашем понимании более трансцендентальна.

С вышепредставленных позиций Истина предстает как некое единство и целостность Правды о мире, следовательно противоположность отдельных истин относительна, поскольку свидетельствует либо о неполноте сознания, и вследствие этого, неполноте бытия, либо то, что мы называем той или иной истиной, не является в полной мере таковой, так как не обладает всеобщим смыслом, не является полностью и «без остатка» частью *Всей Истины*, следовательно, в ней есть то, что от Лукавого, что есть то или иное «попустительство» Бога, есть некое первичное зло.

Говоря об «истинном существе человека», В.С. Соловьев подчеркивает, что это существо каждого человека не исчерпывается его «данными эмпирическими явлениями», но человек, «кроме своей животной материальной природы имеет еще и идеальную, связывающую его с абсолютной истиной или Богом» («Смысл любви») [там же, с.169]. Однако духовно-физический процесс восстановления Образа Божия в материальном человечестве «никак не может совершиться сам собою, помимо нас. «Начало его, как и всего лучшего в этом мире, возникает из темной для нас области незнанных процессов и отношений; там зачаток и корни дерева жизни, но возрастить его мы должны собственным сознательным действием; для начала достаточно пассивной восприимчивости чувства, но затем необходима деятельная вера, нравственный подвиг и труд, чтобы удержать за собой, укрепить и развить этот дар светлой и творческой любви...» [там же, с.169-170].

Итак, чтобы человек свершился как человек во всей своей полноте, он должен стремиться к совершенству через совершенствование своих отношений с миром и к миру, говоря современным языком, через изменение и нравственное совершенствование собственной «мен-

тальности». Однако действительное совершенствование отношения невозможно без некоей определенности или без направленности. Вопрос, «куда» совершенствоваться, в какую сторону, как показывает историко-культурный процесс в целом и жизнь отдельных людей, - далеко не праздный. Этот вопрос также по-своему решает В.С. Соловьев. Он выделяет в мире три силы, движущие человечеством. «Первая стремится подчинить человечество во всех сферах и на всех степенях его жизни одному верховному началу, в его исключительном единстве стремится смешать и слить все многообразие частных форм» («Три силы») [там же, с.41], подавить самостоятельность лица, свободу личной жизни. Господин и мертвая масса рабов – конечный результат этой силы. Вторая сила, прямо противоположная, так как она стремится разбить «твердыню мертвого единства», дать везде свободу частным формам жизни, свободу лицу и его деятельности. «...под ее влиянием отдельные элементы человечества становятся исходными точками жизни, действуют исключительно из себя и для себя, общее теряет значение реального существующего бытия, превращается во что-то отвлеченное, пустое, в формальный закон...» [там же, с.42]. По В.С. Соловьеву, всеобщий эгоизм и анархия, множественность отдельных единиц без всякой внутренней связи – крайнее выражение этой силы.

Вторую силу В.С. Соловьев приписывает западной цивилизации. Мы не можем не согласиться в этом с ним, как, впрочем, и с тем, что первая сила более всего действует и сегодня в мусульманском мире. Однако, дело здесь не в разделении человечества на какие-либо территориальные границы или же религиозные. Вопрос в том, что так называемый «цивилизованный мир» все ускореннее начинает двигаться, одержимый именно этой второй силой. Та мощная энергия, которой обладает этот технически обустроенный мир, все чаще по большей мере направляется на распадение единого, на выделение и дробление неких частных интересов, начинающих действовать вопреки всеобщим смыслам. Энергия второй силы – это энергия распада и бессмысленного, в общем-то безыдейного (так как нет направленного для всех Смысла) развития.

В особенной мере эта тенденция действия второй силы выразилась в безмерном развитии частнособственнической психологии, в идейном движении – это линия постмодернизма. И мимо этой пагубной, на наш взгляд, особенности постмодернистского течения, не могли пройти те, кто хоть сколько-нибудь задумывался и задумывается над причинами и результатами такой ориентации человечества. Так Ю.А. Шрейдер [503, с.5] пишет, что постмодернистская концепция множественной истины оставляет идеологии возможность маневра для выбора «привилегированной» истины, ибо фактически отказывается познавать истину. В этом, по мнению Ю.А. Шрейдера, коренится бесплодие постмодернизма и его неспособность сопротивляться идеологизации сознания.

Мы так же подчеркнем, что опасность идеологизации сознания здесь может мыслиться гораздо шире, чем политическая его «зашоренность». Это может быть общее его «замутнение» и «непросветленность». При этом **под просветленным сознанием мы понимаем сознание просвещенное. Такое сознание не просто обладает некой суммой знаний, но сознает частный и бытийный смыслы этих знаний, формирующих некую «картину**

мира», как пространство «осмысливаемого бытия».

Мы согласны также с позицией Ю.А. Шрейдера, что постмодернизм – это лишь «иллюзия свободы», поскольку он отказывается от свободного и верного выбора, «от усилий преодоления абсурда ради постижения истины» [там же].

Выходом и истинным направлением движения человечества, по В.С. Соловьеву, является третья сила. Эта сила дает положительное содержание двум первым, «освобождает их от исключительности», «примиряет единство высшего начала со свободной множественностью частных форм и элементов, созидает, таким образом, целость общечеловеческого организма и дает ему внутреннюю тихую жизнь» [407, с.43]. Различие же между историческими периодами и культурными эпохами заключается в преобладании той или иной силы.

Если рассматривать с данных позиций современную цивилизацию, то опасность ее кризиса, на наш взгляд, во многом заключается как раз в том, что всемогущими выглядят и уже действуют первые две силы без должного направления третьей. И стремление к индивидуальной свободе, характерное для западной цивилизации, во многом черпающее свои «мировоззренческие ресурсы» в особенностях развития современной науки, привело к девальвации ряда немаловажных и даже основополагающих ценностей человека (не жизни, но именно человека).

В.С. Соловьев со своих позиций, позиций критики социалистической идеологии, ясно показывает, что решение вопроса о материальном благе, либо о «всезнающей науке» не только не решает вопроса о «смысле» человеческого существования, но по-своему лишь обостряет его. И знание здесь не может, просто не способно «перекрыть» значение «веры». «Если в самом деле предположить..., когда все человечество равномерно будет пользоваться материальными благами и удобствами цивилизованной жизни, с тем большею силою станет перед ним тот же вопрос о положительном содержании этой жизни, о настоящей цели человеческой деятельности...» [там же, с.52] И еще: «Правда, много толкуют о том, что на место идеального содержания старой жизни, основанного на в е р е, дается новое, основанное на з н а н и и, на науке; и пока эти речи не выходят за пределы общностей, можно подумать, что дело идет о чем-то великом, но стоит только посмотреть поближе, какое же это здание, и великое очень скоро переходит в смешное» [там же].

Исторически изменилось, как уже было отмечено, и понимание роли современной науки. «Возможности научного исследования перестали ощущаться как беспредельные... При таком взгляде наука рассматривается по преимуществу в перспективе «технологического средства», а не в перспективе ее отношения к истине» (Ю.А. Шрейдер) [503, с.7].

Действительно, принятие тех или иных предпосылок научной теории как самодостаточных уже есть акт веры, «природа которого глубоко родственна акту религиозной веры» [там же, с.10]. Разница, отмечает Ю.А. Шрейдер, состоит в том, что религиозный акт веры направлен на самую глубокую реальность и не связан с намерением эту реальность объяснить или же описать; ученому, наоборот, «заранее присуща установка на понимание и воспроизводство этого понимания для других». Ученый определяет сознание как «то, что существует совместно со знанием, сверяет его с реальностью» [там же].

Тесная связь сознания и нравственности, точнее, нравственная природа сознания означает также, что быть человеком сознающим, значит, проявлять способность к осуществлению свободы выбора на нравственной основе, быть способным ответить за свой выбор. «Вера – это свободный акт личности, а не результат вынужденных обстоятельств» [там же].

Если исходить из этимологического значения слова «сознание», то можно обнаружить онтологическую связь с нравственным миром личности. «Исходное латинское слово “consientia” имеет аналогичную начальную частицу “con”, переводимую как предлог “с” или “со”. Но это латинское слово одновременно означает совесть как осознание смысла собственных действий и вытекающую отсюда нравственную ответственность за них. Сознание (соответственно, совесть) контролирует знания и основанные на них (диктуемые ими) разумные или просто привычные действия» [там же, с. 73].

К сожалению, отмечает Ю.А. Шрейдер, в эпохи «просветительства», культ разума возникает стремление вывести разум из-под контроля сознания. **Иначе, можно сказать, что неоправданное культивирование разума ведет к забвению совести.** Данная проблема не раз становилась предметом обсуждения и в искусстве. Вспомним, например, теорию «разумного эгоизма» в романе Н.Г. Чернышевского «Что делать?». Эта теория – выход из тупиковой ситуации «столкновения» человеческого эгоизма с его совестью и долгом, который нашел писатель. Суть его решения заключается в том, чтобы сочетать в своем деле индивидуальную и общественную «пользу». Под благом здесь разумеется конкретная и чаще материальная польза. И если даже речь идет о какой-то духовной проблеме («любовный треугольник» в сюжетной линии романа), то и он решается таким образом, словно бы речь идет не о душевной тонкости состояний, но о какой-то «правильно организованной» «душевной сделке».

В своем романе Н.Г. Чернышевский, несмотря на некоторый, по нашему мнению, его схематизм, сумел тонко выразить и даже утвердить вновь нарождающуюся тогда психологию частного собственника. Однако если на заре развития этой психологии она еще находила какой-то «разумный» компромисс со своей духовностью, то дальнейшее ее развитие и процветание, как свидетельствует мир современный, окончательно разрушило имевшиеся некогда иллюзии о способности и возможности с позиций одной только «пользы» решить духовные проблемы человека. Оказалось, что душа человека «не продается» (хотя это уже фаустовская проблема).

Таким образом, и по линии искусства мы имеем убедительные подтверждения тому, что **душевно-духовный мир человека нуждается в более высоких идеалах, чем просто «польза».** В этом смысле **человек – существо идеалистическое,** ибо его сущность невозможно свести к «удовлетворению потребностей» («Не хлебом единым жив человек»).

В философии сосуществует несколько пониманий истины. «Истина как добро» - экзистенциальный вариант ее осмысления. В то же время сам по себе выбор между добром и истиной в пользу последнего означает преломление в сознании человека гуманного начала относительно и по отношению к моральному, этическому. Истина без добра («горькая правда») или добро вне истины («ложь во спасение») – два крайних варианта противоречия между сердцем и разумом (рассуд-

ком). Добро вне истины – мифологический или даже фанатический способ существования человека, в то время как истина без добра – начало деструкции человеческого сознания, паталогический способ интерпретации действительности, паталогический по отношению к самому человеку, его психическому миру. Именно на такой способ более всего склонно «соскальзывать» технократическое мышление как мышление, исключившее из своих операциональных понятий понятия этического, нравственного. Крайним его результатом являются цинизм и девальвация чувств.

Современный философ А.А. Гусейнов [139, с. 10] также справедливо подчеркивает, что человек сам задает себе нравственный закон и только в этом качестве он есть моральный индивид, разумное существо, личность.

Сама природа человеческого познания противостоит технократическому, излишне рационалистическому как крайнему (одностороннему) варианту мышления. Научные открытия, как и достижения искусства, всегда совершались с «легкой руки» вдохновения. **Сегодня как никогда раньше важно сфокусировать внимание формирующейся личности к истинному смыслу человеческого познания – добру как истине, к вере в добро.**

Нравственный характер понимания истины доказывает и этимологическое значение слова. Слово и с т и н а в древнерусском языке чаще писалось, как и с т и н н а, то есть как определение. В старославянском же языке И с т и н а означало правду, истину, прямоту, уверенность, безопасность, защиту, точный смысл, рвение, усердие [237, с. 149]. Замечательным является вывод В.В. Колесова о том, что между правдой и истиной сохраняется кардинальное различие в языке, нашедшее отражение и на категориальном уровне, т.е. грамматически. «П р а в д а всегда связана с действиями души и духа и отражает не логику мысли, а голос духа. Истина же всегда земная» [там же, с. 154].

М. Бубер в своих идейных взглядах на сущность добра и зла во многом напоминает позицию отечественных философов, не рассматривавших зло в качестве самостоятельной силы. По его мысли, зло – это отсутствие направления и то, что совершается в нем, как увлечение, захватывание, поглощение, обольщение, принуждение, использование, покорение, мучительство, уничтожение того, что оказывается в пределах достигаемости. Добро же – это направление и то, что в нем совершается всей душой, так, что в деяние входят вся сила и страсть, с которыми могло бы совершаться зло [73, с. 151].

Если добро – это направление, то «принять решение о направлении» означает, для М. Бубера, принять направление к той точке бытия, «в которой я, осуществляя проект, который я есть, в моей части, иду навстречу ожидающей меня божественной тайне, создавшей мою единичность».

Как видно, из всего предыдущего анализа понимания в философской и религиозной мысли ведущих сущностных категорий человеческого бытия, несмотря на индивидуальное своеобразие их трактовок, **есть существенное общее «поле» рассмотрения человеческих Абсолютов,** которое ниже мы хотели бы обозначить путем обобщений.

1. Сущность человека не сводится к материальным потребностям. **Основную специфику бытия человека составляет его духовно-душевное начало, выраженное в основном стремлении человека – состояться, реализоваться, быть.**

2. Реализация данного стремления выражена в двух существенных потребностях человека как особого существа – в потребности познавать и в потребности верить. Это означает, что человеческое бытие не может быть полным при игнорировании одного из этих начал.

3. Конечный характер человеческого существования предполагает в качестве фундаментального свойства человеческого бытия – его ценностное отношение к бытию и себе в этом бытии. Отсюда моральный характер существования человека есть данность его бытия. Безусловность этого ценностного измерения человеком своей жизни и является источником его потребности в категорическом императиве. Человек нуждается в идеалах как точках отсчета своего ценностного отношения к миру и себе.

4. Человек как свободное и, следовательно, «волящее» существо есть одновременно существо, стремящееся к добру как единственно возможному проявлению воли («добрая воля»). При этом любое действие, совершаемое субъектом против добра, не сопровождается нравственными мотивами, есть действие несовершенного субъекта и, следовательно, «неволящего» и, следовательно, несвободного.

5. Стремление к выявлению «универсальных категорий» этики есть реализация заложенной в человеке духовно-моральной сущности. И ведущим ценностным ориентиром с древних времен существования человечества является Добро как воплощение «человеческой надежды» о лучшем будущем. Именно поэтому принципиально неважным становится вопрос о «количестве» ценностей человеческой жизни, а, в более совершенных условиях духовного бытия, и о классификации этих ценностей, поскольку все они начинают проявлять в таких условиях свое основное качество по отношению друг к другу – их «значимости» начинают совпадать.

6. Центральным «упущением» научно-технического прогресса с его технологической цивилизацией является «сужение» «семантического поля» сущностных основ человеческого бытия. Неоправданное сведение ценностного мира человека к понятию реальной или мнимой «пользы». И, следовательно, наличие занижение целеполагающих Смыслов духовно-душевных оснований жизни.

7. Одной из центральных причин «распадения» культуры как мира человеческих ценностей является значительный «раскол» между естественнонаучной и гуманитарной мыслью, приведший (на фоне успехов естествознания) к общему мировоззренческому «искривлению» в понимании соотношения рационального и чувственного в человеческом познании.

8. Одним из ведущих негативных следствий разделения природы гуманитарного и естественнонаучного познания, с доминированием рационалистических и сциентистских тенденций являются формализация, алгоритмизация всех сторон жизни человека, что привело к отчуждению идейного мира человека от его повседневных условий существования. Все это породило человека «бездуховного», приземленного, «алгоритмичного», неспособного к рефлексии и творчеству.

9. В условиях растущего разделения труда наука и производство породили «человека-исполнителя чужой воли», «человека-знатиевого», «специалиста узкого профиля», что само по себе не так плохо, если бы одновременно с этим часто не означало «человека полу-

культуры», «человека суженного мировоззрения». «Узкий специалист», находящийся в отношениях отчужденности с ценностными идеями человеческого существования во имя сохранения «объективности» своей мыследеятельности превращается в потенциального «монстра» человеческих судеб.

Основные выводы по содержанию раздела:

1. Характер современных событий в мире на всех его уровнях свидетельствует о необходимости пересмотра смысложизненных основ человеческого бытия. Глобализация, приведшая к настоятельной необходимости развития интегративных процессов в мировом сообществе, к необходимости выработки единых стратегических линий его развития, высветила в качестве важнейшей проблемы – проблему мировоззренческую.

2. Весь доступный ему мир человек подвергает пробе на «человечность», «человекосоразмерность». Менталитет любого общества, любой социальной структуры, в том числе менталитет образования не только не может, но должен быть подвержен оценке, так как мера и характер наличия искомого человеческого свидетельствуют о степени испомощения в нем сущностного и существенного. В этом смысле аксиологическая проблематика вопроса не только не снимается, но изначально заложена как важнейшая педагогическая и культурологическая задача. В противном случае потерянным оказывается не только определенный ценностный мир, но человек в мире.

3. Ведущим смыслом реализации культурологического подхода в образовании выступает формирование мировоззренческих основ обучающихся, их смысложизненных позиций. Продуктивным в этом смысле является также подход, с позиций которого субъект действия рассматривается не как исполнитель, но как человек и активный деятель.

4. В связи с вышесказанным качестве насущной проблемы современного образования необходимо признать важность изучения и разработки его менталобразующих характеристик, «менталитета» образования в целом.

5. «Менталитет образования» есть его значимая характеристика, накладывающая свой «отпечаток» на всю его сферу, начиная от понимания и постановки его целей, а также особенностей интерпретации и реализации принципов отбора содержания образования и завершая процессуальными особенностями достижения поставленных целей и задач.

6. Под менталитетом образования нами понимаются его характерные особенности, оказывающие направленное (различное по степени осознанности) влияние на мировоззрение личности как субъекта и объекта образовательного процесса либо задающие существенные характеристики этого направленного влияния.

7. Ценностные основания человеческого бытия как специфического только и могут явиться источником развития этого бытия.

8. Человек и никто, кроме него, ответственен за результаты свободного выбора своих ценностей.

9. Единство индивидуального и общественного, выраженное в идее «доброй воли» делает «человека волящего» «человеком нравственным». Автономность человеческого существования есть важное условие нравственного «воления» личности.

10. Ценностный подход к оценке человеческой жиз-

недеятельности означает также, что, помимо выдвигаемых им ценностных идей в качестве целей, большое значение в этом процессе приобретает характер исполнения каждого из видов деятельности человека, а также мотивы, сопровождающие эту деятельность.

11. Определяя ценностный подход как один из значимых в образовании и воспитании, важно осознать практический механизм реализации этого подхода.

12. Ценностное осмысление действительности современного человека должно включать в себя, как минимум, «трехгранную» структуру. 1. В оценке той или иной ситуации с ценностных позиций необходимо исходить из понимания вневременного значения совершенного, совершаемого либо потенциального возможного действия (недействия). 2. Ценностное решение ситуации предполагает обращенность «волящего» субъекта к позиции «здесь и сейчас», но само это обращение осуществляется не «из ситуации «здесь и сейчас»», а «в ситуацию «здесь и сейчас»» из позиции вневременной», что позволяет «наполнять» ситуацию определенным ценностным смыслом. 3. Третья грань ценностного решения ситуации есть не что иное как «нахождение себя» в ней одновременно в позиции «здесь и сейчас» и во вневременной перспективе собственного совершенствования. Осуществленный таким образом механизм ценностного решения ситуации позволяет человеку осуществиться как целеполагающему, «волящему» субъекту в условиях свободного самосовершенствования.

13. Механизм ценностного решения свидетельствует о необходимости развития в человеке рефлексии, как условия совершенствования его нравственного мира. Как и наоборот, человек рефлексирующий есть путь к человеку нравственному. А также: человек оказывается способен к саморазвитию только как существо нравственное.

14. В рамках ценностно-смысловой онтологии каждое культурное действие рассматривается как событие, то есть как бытие, наполненное определенным смыслом, а также несущее в себе определенный новый смысл.

15. Важный аспект проблемы изучения и учета человеческой ментальности связан с обостряющимся противостоянием технократического и гуманного типов мышления. В решении данной проблемы важно осознать, что неоправданное культивирование разума ведет к забвению совести.

16. Человек нуждается в более высоких идеалах, чем просто «польза». В этом смысле человек – существо идеалистическое, духовное ибо его сущность невозможно свести к «удовлетворению потребностей» («Не хлебом единым жив человек»). Отечественный менталитет всегда отличался настроем на духовное.

17. Тесная связь сознания и нравственности, точнее, нравственная природа сознания означает также, что быть человеком сознающим, значит, проявлять способность к осуществлению свободы выбора на нравственной основе, быть способным ответить за свой выбор.

18. При всей объективности негативных оценок развития современного образования не стоит игнорировать и другую сторону развития не только российского образования, но культуры в целом – антропологическую линию. Определяя основные «менталитетные» особенности современного отечественного образова-

ния стоит отметить изначальную его нацеленность на достижение самых высоких общефилософских, общекультурных, гуманитарных целей, что было несколько утрачено в XX столетии.

19. Одной из ошибочных тенденций развития общественной мысли, повлиявшей на развитие сферы образования, ее менталеобразующих основ, является тот факт, что слишком долгое время насаждалось, что все в человеке строится снизу, «что «бытие определяет сознание». При этом забывалась и игнорировалась сила и реальность обратного, «когда сознание определяет бытие, формирует, тормозит или изменяет его».

20. В основе человеческого понимания мира лежит некое фундаментальное отношение к нему. И этим фундаментальным отношением человека к миру является вера в нечто.

21. Соответственно этой фундаментальной вере в человека развивается вера человека в самого себя, в свое предназначение.

22. «Верить» и «познавать» – два исконных смысла человеческого бытия, две смысложизненные потребности человека, определяющие исконные смыслы его бытия и задающие в своем единстве полноту этого бытия.

23. Человеческое познание всегда ориентировано на истину. Истина в силу выраженности в ней стремления к объективации действительности всегда относительна. Но философско-религиозная отечественная мысль доказывает и утверждает моральное, глубоко нравственное значение истины, усматривая в этом ее главный смысл. Истина в православии всегда связывалась с понятием Благой вести (Благовещение). Само слово «Благое» указывает на тесную связь истины с добром в православии.

24. Моральное понимание истины как знания человека о мире позволяет рассматривать весь мир и себя в нем как одухотворенные субстанции, как стремящиеся в своем развитии к Добру как единственному абсолютному совершенству, Добру как направлению человеческого существования.

25. Поскольку в основе любого жизненного смысла лежит вера (категория аксиоматического характера) человека в нечто, моральный закон человек черпает не из действительности, а из своего представления о ней.

26. Сегодня как никогда раньше важно сфокусировать внимание становящейся личности к истинному (главному) смыслу человеческого познания – добру как истине, к вере в добро.

Каждый живущий человек определяет свои жизненные «ориентиры» сам, вне зависимости от того, под чьим-то или нет влиянием. И выбирая тот или иной ценностный ориентир, он этим выбором реализует ту или иную меру своей свободы как индивида, личности. В этом выборе он также проявляет свою субъектность как волю и степень этой воли, как некую заложенную в нем активность. И в этом смысле он самостоятелен или субстанционален. Однако его самостоятельность как единичного существа может как раз и закончиться этим совершенным им выбором, если избранное им направление окажется ложным, то есть не несущим экзистенциального смысла. И это означает, что человек совершит зло в первую очередь против самого себя, как нерезализованной вследствие этого заложенной в нем сущности. Вместе с тем человек, избравший в качестве своего направления «добрую волю», не только не лишается собственной субъектности, но «взращивает» ее до уровня

экзистенции, он выбирает путь полноты бытия как реализации заложенного в нем смысла.

Вышесказанное не может не привести к заключению, что вся социальная жизнь и в том числе, и во многом в первую очередь, а сфера образования, должна быть «пронизана» возможностью таких «свободных выборов», то есть выборов «доброй воли». В этом смысле образование как особый социально-культурный институт становления человека имеет своей обязанностью и одновременно возможностью влияния на индивидуальные выборы. Однако, как было показано всем содержанием раздела, в первую очередь это влияние должно осуществляться на ментальном уровне, на уровне формирования определенных мировоззренческих позиций, отношений.

Это влияние не есть подавление индивидуальной воли, либо ее ограничение. Во-первых, это не манипулирование, так как не имеет в своих целях ограничение свободной воли человека, в то же время это своеобразная и очень ценная возможность уберечь становящуюся личность от возможного «безволия», от «ненаправленности», от неспособности осуществлять тот или иной волевой выбор («добрый выбор»). Такое образование становится ответственным в первую очередь не только и не столько за конкретные знания, умения и навыки личности, сколько за формирующуюся ментальность человека, за его мировосприятие, в том числе и за самовосприятие личности. «Разные картины мира – это прежде всего специфические результаты осознанного или интуитивного выбора позиции по отношению к миру» [97, с.43]. Образование сознательно начинает отвечать за формирующуюся у человека «картину мира».

Сегодня мы наблюдаем отчасти инстинктивное, отчасти сознательное возвращение через актуализацию в образовательном процессе вопреки его «излишней» технологизации и механистичности чувственного, импровизационного начала, эвристических методов.

На конкретном личностном уровне, в образовании отдельной личности становится важным и необходимым придание ему такого характера, когда сам образовательный процесс приобретает характер субъектно-субъектного взаимодействия по поводу общекультурных и личностных смыслов усваиваемого. Такой характер может быть задан при соблюдении главного – **в познавательной деятельности, как и в деятельности вообще, заложен нравственный, этический императив, как подлинно культурное, вневременное.** Этот вывод вытекает из вышерассмотренного положения, что только человек «волящий» способен к раскрытию и реализации собственной сущности как позитивного начала в человеке. Но это может произойти только в условиях его «направленности», то есть в условиях его «доброй воли» как единственно возможного свободного выбора.

Образование, содержащее в себе такой этический императив, должно, как это следует из содержания данного раздела, отвечать следующим условиям, которые выступают также принципами образовательной политики:

1. Технократическое кредо «истина как добро» уступает место гуманному «добро как истина» либо не противопоставляется ему.

Реализация данного условия в образовании означа-

ет наполнение всех сторон образования как идеи, содержания и процесса становления человека как личности и специалиста смыслообразующими основами. На уровне идеи (планы, программы, проекты, авторские курсы и т.д.) это означает осмысленность планируемой дисциплины и ее общекультурного и профессионального значений. Эта осмысленность выражается и в предлагаемых формулировках тем, и в содержании и характере предлагаемой к изучению основной и дополнительной литературы. На уровне содержания реализация данного условия (принципа) означает рассмотрение любой темы, любого раздела не «вне», а «в контексте» тех или иных ценностей, смысложизненных проблем человека и общества. На процессуальном уровне – это стремление к «оживлению» изучаемого материала, к межсубъектному, межличностному взаимодействию, по поводу его ведущих смыслов, чтобы «преподавание не обходилось отчужденно-мозговой формой» (по Э. Фромму).

2. Содержание образования, его характер направлены на формирование базовой установки личности **«человек в мире»** как основы целостного мировоззрения в противовес разделяющему технологическому подходу **«мир и человек»**.

Реализация этого условия означает рассмотрение всех изучаемых тем по всем дисциплинам (гуманитарным, естественнонаучным, техническим) в их соотношении с миром человека, его сущностью, с его проблемами. Иначе, реализация данного принципа есть реализация антропологического подхода в образовании. Другой стороной реализации условия является решение экологических проблем как проблем ноосферного человека. Прогнозируемым результатом такого образования является **активная жизненная установка личности обучающегося** вопреки отстраненной позиции «узкого профессионала» либо «чистого знатока».

3. **Субъектно-субъектный** характер образования.

Поворот от субъектно-объектных отношений в образовании к субъектно-субъектным отношениям – одна из ключевых идей гуманизации, получившая достаточное освещение в соответствующей психолого-педагогической литературе, в исследованиях по проблеме. **Развитие субъектности личности как ее ведущего качества, а также ценностной (гуманистической, гуманной) позиции «человек – субъект взаимодействия» – главные цели субъектно-субъектного взаимодействия.**

4. **Формирование ценностного отношения** у обучающихся не только, а порой и не столько к ее непосредственному результату, но и к характеру, самому процессу его достижения.

Реализация условия предполагает осмысленность на индивидуальном, социальном и общекультурном уровнях характера обучения, его процессуальной стороны. Прогнозируемый результат – **достижение культуротворческой деятельности субъектов в процессе образования.**

5. **Сопряженность интеллектуального и духовного становления личности** как залог ее целостного позитивного развития.

Реализация условия означает признание в качестве принципиальной основы образовательной деятельности **рассмотрение ряда «интеллектуальных»,** на первый взгляд, **проблем** (экономических, политических, социальных, экологических и др.) в контексте **проблем духовно-этических.**

6. Формирование личностной установки на значимость творческой самореализации в ней.

Считаем, что реализация данного принципа в условиях, например, высшей школы, предполагает усиление научно-исследовательской работы студентов, создание условий в образовательном процессе для проявления творческой активности обучающихся.

7. Оптимальное сочетание и взаимодействие технологического и интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности.

Формирование личности в гуманистических условиях образовательной деятельности, отвечающей перечисленным принципам, позволит задать этому процессу гуманитарный характер и уменьшить противостояние между гуманитарной и технократической культурой и без того «искусственное» (обусловленное развитием цивилизации и культуры в цивилизационных условиях). Это противостояние имеет место на уровне сущностной наполненности-незаполненности личностного пространства внутреннего мира человека. Тип технократического человека – тип личности со слабым развитым «социальным интересом» (А.Адлер), имеющим слишком опосредованный характер, преломленный через призму узкопрофессиональных целей, задач, интересов. Образование же при соблюдении рассмотренных условий (принципов) обретет свое несколько утраченное качество – смыслообразующего начала становления человека.

ТЕОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ «ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ» В ОБРАЗОВАНИИ

2.1. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ МОДЕЛИ ЧЕЛОВЕКА В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Я не знаю ни одной удачной попытки философствования о времени как о чем-то, а не как о времени чего-то.

А.М. Пятигорский

В педагогической науке определение человеческой сущности, создание «идеального образца» человека выражается в изменении имеющихся идеалов человека и моделировании новых (или относительно новых). Модели служат условными «специфическими» ориентирами образовательной деятельности, конкретизируют и «акцентируют» ее направления. Динамика моделей «идеального» человека может быть прослежена через анализ развития культуры и образования общества в разные исторические периоды. Целью выявления этой динамики является сравнительное сопоставление идей о человеке в зависимости от уровня развития общества и культуры.

Неопределенность модели человека культуры, с одной стороны, вытекает из нерешенности проблемы феномена человека, сущности «собственно человеческого» (вневременной смысл). С другой стороны, эта неопределенность обусловлена субъективным характером моделирования в сфере образования, в каждом случае имеющим свою меру объективации, а также влиянием имеющихся образовательных традиций и педагогических прогнозов будущего.

С учетом сказанного мы выделяем понятия «образовательная модель человека» и «модель человека культуры». Последнее понятие мыслится нами как определенный совокупный результат системных представлений о человеке в культуре, ее достойном представителе, сложившихся в том или ином обществе в определенных конкретно-исторических условиях. Образовательная же модель человека есть образ человека, разрабатываемый и реализуемый хотя и с учетом сложившейся в обществе к этому периоду модели человека культуры, но во многом под влиянием определенных педагогических традиций, а также как результат личностных предпочтений педагогов, деятелей сферы образования и т.п. в определенных конкретно-исторических условиях.

Согласимся со следующим определением образовательной модели: «Под образовательной моделью можно понимать и реально сложившуюся практику, которая при своем зарождении не исходила из какой-то определенной теории, но постепенно приобрела ярко выраженное качественное своеобразие. Рассматриваемый теперь теоретически, этот способ деятельности является моделью в том смысле, что представляет собой особый образец постановки дела образования. Наконец, нельзя не отметить, что любая работа в образовании явно или неявно исходит из тех или иных моделей личности, развития, педагогической деятельности и пр.» [141, с.28].

Однако связь между образовательной моделью человека и моделью человека культуры тем более непос-

редственна, чем более адекватным в образовательной модели человека является выражение имеющихся в данном обществе представлений о человеке в культуре, о человеке данной культуры. Иначе говоря, образовательная модель человека и модель человека культуры в принципе и на практике могут фактически совпадать. Мы считаем такое совпадение продуктивным и оптимальным вариантом развития не только образования, но и культуры общества в целом, поскольку культуросообразное в этом случае образование максимально способствует формированию более совершенной и адекватной культурной ситуации личности. Можно также говорить, что образование имеет своей основной и реально достигаемой (в тех или иных параметрах) целью становление «человека культуры». «Человек культуры» рассматривается нами как вполне определенный в своих существенных характеристиках социально-культурный тип исторической личности.

Представления о человеке культуры изменяются вместе с изменением мировоззрения людей, с развитием их культуры. Представления о человеке культуры могли зародиться не ранее самой культуры. Первыми развернутыми «моделями» «человека культуры», вообще культурными моделями человека принято считать конфуцианскую и платоновскую, так как «собственно история моделей человека культурного – это история его самосознания» [380, с.63]. Модели «человека культуры» всегда определялись не только социальными идеалами, но зависели от развития производства, экономического уклада государств, развития научной мысли и реализации ее плодов. По этому поводу Х. Ортега-и-Гассет [326, с.70] пишет: «... человек эпохи Эйнштейна способен на большую точность и большую свободу духа, чем человек эпохи Ньютона».

Но самосознание человека на протяжении истории, меняясь в своих отдельных характеристиках и способах восприятия, не всегда менялось существенно. Кроме того, в историко-культурном развитии общества можно выделить очень сходные идеалы человека культуры, что наводит на мысль об их неизменности. Так, И.Г. Фомичева, выделив четыре ведущие модели – теоцентрическую, социцентрическую, натурцентрическую и антропоцентрическую, – пришла к выводу, «что все рассматриваемые модели появились практически одновременно, по крайней мере, в форме хотя и зачаточных, но принципиальных идей» [459, с.224]. Соглашаясь в основном с этим выводом, отметим, что конкретно-историческая интерпретация этих идей имела качественные отличия в разные значимые для истории развития общества периоды.

Культурологические исследования свидетельствуют [64, с.4], что постоянное взаимодействие форм сознания (мифологического, религиозного, научного, художественного) создает общие мировоззренческие установки и стереотипы мышления, общие основы духовной жизни культуры определенного исторического периода, так называемый «дух времени», «дух эпохи». В соответствии с этим фактом можно сказать, что каждый человек, живущий в своей эпохе, является так или иначе «историческим образцом». Одна и та же эпоха может порождать, а также содержать не один «образец», но в каждом случае это будет еще и тип человека своего времени.

Но исторический «образец» человека эпохи и ее «идеал» далеко не всегда тождественные, но в опреде-

ленной мере совпадающие понятия. Л.Н. Коган отмечал, что каждая культура формирует свое пространство, причем «**пространство культуры не только вне человека, оно и в нем самом, оно внутри него**» [209, с.69-70]. Это пространство, по его мнению, и создает «человека культуры». Но столь же справедливо и обратное утверждение. Непрерывность культурно-исторического процесса обуславливает важнейшее качество «человека культуры» как конкретно-исторического типа – его преемственность, или «хронотопность» (М. Бахтин). Но все же можно выделить основные периоды развития представлений о человеке и, соответственно, о «человеке культуры».

Безусловно, любая периодизация есть огрубление «живых» процессов, их схематизация. Но такой подход к анализу историко-культурных явлений является часто единственной возможностью их продуктивного, творческого переосмысления. К значимым культурно-историческим периодам, повлиявшим на развитие образования в мировой (в основном общеевропейской) традиции, относятся: 1) первобытное общество; 2) эпоха Древнего мира (рабовладельческий период); 3) период Средневековья; 4) эпоха Возрождения; 5) период Реформации; 6) Новое время: а) период начального развития капитализма, б) эпоха развитого капитализма и системы мирового социализма, в) постиндустриальное общество (период глобализации, технологизации социальных процессов и дальнейшего развития ноосферных явлений). Эти периоды, в общем, совпадают с периодизацией исторической эволюции обществ, принятой в культурологии [454, с.133-134], где выделяются следующие стадии: 1) *первобытная*; 2) *архаическая*; 3) *доиндустриальная*; 4) *индустриальная*; 5) *постиндустриальная*.

Анализ моделей человека культуры в истории общества предполагает учет ряда основных факторов развития культуры. К таким факторам мы относим: 1) уровень развития производительных сил; 2) характер общественных отношений; 3) ведущие мировоззренческие концепции; 4) общие характеристики культуры; 5) развитие науки, искусства; 6) положение церкви, роль религии; 7) развитие образования. Каждый из них в отдельный исторический период по-особому сказывался на модели человека культуры.

В понимании культуры как смыслообразующей основы образования мы исходим из позиции признания абсолютных целей культурного общества, так как именно «абсолютные» цели и есть цели образования данного общества [112, с.214]. В соответствии с позицией С.И. Гессена, под культурным обществом мы понимаем общество с таким уровнем развития, когда наряду с целями-условиями человеческого существования выступают как главные и направляющие цели вневременные, или «абсолютные» (науки, искусства, нравственности и пр.). Рассмотрим, каким образом развивалось представление о человеке культуры в истории обществ и, в частности, образования.

На основе сопоставления ведущих факторов общественного развития с историческими моделями культурного человека, с целью определения особенностей этого влияния на развитие идеи о человеке в истории образования была составлена *таблица «Эволюция социально-культурной модели европейского человека»*.

Периоды Параметры анализа	Исторические периоды			
	Первобыт- ный (40-35 тыс. лет назад – эпоха поздне- го неолита (3- 2 тыс. до н.э.))	Эпоха Древнего мира (3-2 тыс. до н.э. – 1453 г. – падение Римской империи)	Средневековый (начало – 476г. – свер- жение последнего за- падноримского импе- ратора Ромула) (конец Ув. – середина ХУП вв.)	Возрождение (начало ХУІ – конец ХУП вв.) (охватывает обычно- венно в отдельно взятой стране Зап. Европы всего лишь несколько 10-летий, неоднородно по времени и характеру)
1	2	3	4	5
1. Уровень развития произво- дительных сил	Низкий: руч- ной труд	Низкий: элементы механизированного ручного труда	Низкий: острая нехват- ка рабочих рук, ремес- ленный труд, начало мануфактурного произ- водства, развитие нату- рального хозяйства	Ниже среднего: развитие мануфактуры, механиза- ция сельского хозяйства
2. Харак- тер обще- ственных отношений	Коллектив- ный	Частнособственни- ческий (оформление государственных отношений)	Сословный. Личность не выделяется из со- словия. К концу перио- да появление бюргеров (имущей городской прослойки)	Сословный. Развитие частно- собственнических отно- шений (бюргеры)
3. Ведущие мировоз- зренческие концепции	Мифическое миропонима- ние (верова- ния, идолопо- клонство)	Мифологическое миропонимание. Появление основ научных воззрений на мир. Учения Платона, софистов, Сократа в Европе. (ср.: В Ки- тае – конфуциан- ское учение)	Религиозная картина мира, возникновение еретических учений, накопление основ на- учного мировоззрения. Прогрессирующая «по- точность» в развитии идей: 1) растущее стремление к новому мировоззрению; 2) спиритуализм	Развитие научной картины мира, возникновение ра- ционалистических и нату- ралистических учений. Развитие материалистиче- ского взгляда на мир, раз- витие гуманизма (на осно- ве обращения к антично- сти). Сохранение религи- озного мировосприятия как доминирующего Неоплатонизм (Платонов- ская академия во Фран- ции) (Марсилио Фичино)
4. Харак- теристики культуры (общие)	Не сложилась (докультур- ный период)	Элитарность куль- туры	Клерикализм, сослов- ность как особые фор- мы элитарности, воз- никновение светской (салонной) культуры	Антропологическая и на- туралистическая линии в культуре: обращение к природе и человеку как ведущая линия культуры
5. Положе- ние церк- ви, роль религии	Идолопокло- нение, мифи- ческие верова- ния и суеверия	Верховная роль служителей церкви	«Не Бог, но Церковь воцарилась на троне...» (К. Маркс). Подавляю- щая роль церковного учения (схоластики). Роль карающего органа	Сильные позиции церкви, роль карающего органа сохраняется
6. Развитие науки, ис- кусства	Не сложи- лись, донауч- ные знания	Возникновение ос- нов современных наук: математики, астрономии, фило- софии. Появление и разви- тие искусств: музы- ки, поэзии, изобра- зительного искусст- ва. Идея калокагати как основная. Внутренняя гармо- ния – достигается совершенством	Развитие наук на фоне засилья научной мысли со стороны церкви. В искусстве доминиру- ет «звериный» стиль (злое начало). Синтез заимствований и тра- диций. В архитектуре – готика (монумен- тальность и статика), позднее начало бароч- ного стиля (витиева- тость). Смещение сти- лей и традиций. Разви-	«Всплеск» научной мысли как в области естествозна- ния, точных наук, так и в развитии наук гуманитар- ных. Доказана шарообраз- ность земли, ее вращение вокруг оси и Солнца (Ко- перник). Идея бескрайней Вселенной (Дж. Бруно). Географические открытия. Появление наук - археоло- гии, нумизматики, топо- графии. Образы искусства «очело-

1	2	3	4	5
		внешних форм	тие иконописи. Человечек – второстепенный образ	вечиваются». Отображение динамики жизни на фоне возвращения к античным образцам – тенденция искусства. Новая концепция искусства – дополнительность и синтез его видов. Появление и развитие нового стиля – барокко. Развитие разных стилей и жанров в литературе. Человек – главное произведение, главный образ в искусстве
7. Особенности развития искусства письма	Пиктография	Возникновение клинописи. Первые библиотеки	Появление алфавита, развитие письма, латиница. Книжная культура несколько потеряла свое значение. В период позднего Средневековья появляются, помимо церковных, первые библиотеки при школах и университетах	Совершенствование церковного письма, появление первого печатного станка, развитие библиотек. Светская литература конкурирует с церковной. Первые публичные библиотеки. Совершенствуется архивное дело
8. Развитие образования	Отсутствует. Примитивные способы передачи опыта выживания	Элитарный характер образования. Образование не для всех. Появление первых школ. Идея разностороннего развития личности в обучении и воспитании	Церковно-схоластический характер образования (приходские, кафедральные и др. школы). Сословность образования. Обучение ремеслу. Система рыцарского воспитания («семь свободных искусств»). Обучение на латинском языке	Появление университетов как центров не только образования, но культуры. Появление бюргерских школ. В целом сохранение религиозного характера образования. Развитие идеи Я. Коменского в обучении родному языку
8. Социально-культурная модель человека	Отсутствует	Двусторонность модели: 1. Имеет надмирный и элитарный характер. 2. Идеал калокагатии (гармония физического и телесного, а также нравственного)	Церковный (надмирный) идеал доминирует (идеал человека-пустынника, страдающего, кающегося, кроткого и смиренного). Развитие сословно-элитарной культурной модели (например, модель рыцаря – героический идеал). В ней доминирует социально-эстетический идеал личности – этико-эстетическая светская модель. Позднее – появление идеала активного, делового человека (бюргерство)	Гармония телесного и надмирного через идею разума. Развитие антропоцентрической модели, трансформация идеала калокагатии. Развитие реалистических представлений о человеке. Синтетический принцип в рассмотрении человеческой – природы. Параллельное развитие идеалов светского и делового человека

Периоды Параметры анализа	Исторические периоды			
	Реформация (XVI в. – 1 этап – раскол Римско-католической церкви; с 1559 г. (учение Кальвина о двойном предопределении) – 2 этап Реформации по первую пол. XVII в.)	Новое время (XVII в. по настоящее время)		
		До 1917 года: (буржуазный – XVII – XVIII вв., начало XIX в.; монополистический – вт. пол. XIX – нач. XX вв.; собственно капиталистический – II пол. XIX – I пол. XX вв.)	До середины XX века (начало индустриализации, индустриальный, раскол на две мировые системы – капиталистическую и социалистическую)	По настоящее время (постиндустриальный) нарастающий кризис системы мирового хозяйства
1	2	3	4	5
1. Уровень развития производительных сил	Средний: высвобождение рабочих рук, развитие мануфактурного производства, появление наемных рабочих, развитие фабрик, заводов, механизация труда	Высокий: высоко-механизированный и механизированный труд	Высокий: Высоко-механизированный труд, электрооборудование и начало компьютеризации	Очень высокий: механизированный труд, дистанционное автоматизированное управление производственными процессами, всеобщая компьютеризация
2. Характер общественных отношений	Начало развития капиталистических отношений	Капиталистические	Начало и развитие антагонистических социальных противоречий между капиталистическим и социалистическим типами хозяйствования	Индустриальные, постиндустриальные
3. Ведущие мировоззренческие концепции	Эмпирический взгляд на мир, развитие материалистических концепций, развитие гуманитарных наук, трансформация схоластических учений	Рационалистические учения, развитие экономических и политических учений, возникновение социологии; развитие экзистенциализма, космизма	Наряду с прежними учениями развитие марксизма, затем марксизма-ленинизма как ведущего учения в странах соцлагеря. Учение о материалистической диалектике	Глобализация миропонимания, развитие учения о ноосфере. Всплеск экологических учений. Новое понимание гуманизма, развитие гуманистических концепций
4. Характеристики культуры (общие)	Развитие всех имеющихся культурных направлений	Расслоение культур	Возникновение «массовой» культуры, идеологизация культуры в соц. обществе, кризис культуры как в социалистических, так и в капиталистических странах.	Углубление культурного кризиса, активное развитие культурологии.
5. Развитие науки, искусства	Продолжение «расцвета» всех наук	«Скачок» в развитии математического знания и физики, развитие всех других наук.	Появление новых научных областей знания, кибернетики, интеграция наук, интернациональный характер развития науки.	Интегративный характер развития наук, глобализация и информатизация научного знания, выход науки в социально-политическую сферу
6. Положение церкви, роль религии	Церковное влияние на государственную власть сохраняется	В большинстве развитых стран – отделение церкви от государства	Провозглашение светскости в социалистических странах как принципа существования, отделение церкви от государства, развитие атеизма	Миссионерская деятельность религий и религиозных течений

1	2	3	4	5
7. Особенности развития искусства письма	Развитие типографии, массовое издание книг	Развитие массового книгоиздательства	Книжная индустрия, компьютеризация книгоиздательства	Замена печатного набора компьютерным. Информационный бум
8. Развитие образования	Развитие буржуазных школ, развитие университетов. Появление медицинского и юридического факультетов при ряде университетов. Введение риторики	Появление промышленных и инженерных институтов, специализированных школ; развитие системы массового обучения, принятие законов о всеобщем начальном образовании в развитых странах Западной Европы и США, развитие системы женского образования. Реформаторские течения в педагогике: педагогика действия, прагматическая педагогика, течение «новых школ», экспериментальные школы, трудовая школа Г. Кершенштейнера. Появление тестов. Социально-классовые различия в способах и качестве получения образования	Конкурирующий характер развития капиталистической и социалистической систем образования. Развитие мировой системы образования. Обязательный и всеобщий характер получения начального, а затем и среднего образования в развитых странах. Развитие образования на всех уровнях. Развитие политехнического и профессионального образования. Начало широкого внедрения в систему массового образования новейших информационных технологий. Усиление тенденции на формирование «узкого специалиста». Разделение естественнонаучной и гуманитарной методологии познания	Обновление содержания образования в большинстве стран. Образовательные реформы как черта времени. Принятие курса на постоянное реформирование и инновации в сфере образования. Разрушение системы социалистического образования в ряде стран социалистического лагеря, в том числе и прежде всего в России. Массовая компьютеризация образования. Появление и развитие системы дистанционного обучения. Дальнейшее развитие узкоспециализированного характера получения профессионального образования. В последние годы гуманизация и гуманитаризация всей системы образования. Определение курса на его культуросообразность
9. Модели социально-культурного человека	Выделение принципиально разных идеалов: рационально-прагматичного и надмирного как особенность времени	Сосуществование разных моделей как конкурентных, равноправных. Развитие концептуальных основ таких моделей, как: 1)социальная; 2)морально-этическая; 3)прагматическая; 4)эстетическая; 5)религиозная	Выраженная идеологическая направленность культурной модели личности в странах. Идеологическое противостояние социалистической модели человека капиталистической (в ее разных вариантах). Ведущие: 1) прагматическая (Дьюи); 2)социальная (социалист.); 3)морально-этическая; 4)образовательная. Космополитические идеи	Развитие всех прежних моделей на фоне идей глобализации и интеграции. Синтетический характер моделирования. Развитие и внедрение идеи о «человеке культуры» в свете нового понимания «человека массы». Развитие идей личностно-ориентированной педагогики. Развитие идеи о «человеке мира»

Разумеется, на самой первой стадии развития общественных отношений модель человека культуры отсутствует, поскольку не сложилась сама культура. Можно говорить о ее «ростках», разрозненных элементах. Нет еще и письма. Нет науки, не развито искусство. Праосновой религии явились первобытные мифические представления о мире, суеверия и идолопоклонство. Первобытный человек преимущественно «занят» собственным выживанием. Коллективная форма отношений между людьми наиболее полно способствовала этому в еще не обжитом людьми мире. Это был самый приемлемый способ адаптации человека к миру. Но здесь почти полностью отсутствуют «абсолютные» цели существования человека. Таким образом, первобытная стадия развития человечества, является **докультурной**. Не было и модели человека культуры.

Высвобождение отдельных социальных групп из сферы занятости физическим трудом в рабовладельческий период приводит к **росту духовных целей**. Появляются основы наук: математика (алгебра), астрономия, геометрия. Развиваются философия, искусство. Появляется письменность. В античных полисах-государствах формируется идеал калокагатии как идеал человека гармоничного и совершенного. Уже в этот период воспитание рассматривается как сложный и противоречивый процесс становления человеческого в человеке, на пути которого стоит сложная и многообразная душевная природа человека, где неразрывно связаны свет и тень, добро и зло (по Платону). «Идеальный руководитель» должен отказаться от всех «приманок» земного мира и стоять на пороге к вступлению в мир идей («Духовные очи прозревают тогда, когда уже начинает пропадать острота зрения очей физических»). Конечная цель воспитания сводится к *созерцанию сущего*.

Примечательно, что на первой культурной стадии развития общества образовательная модель личности и модель человека культуры совпадают. Главной причиной этого факта, очевидно, является то, что первыми великими воспитателями здесь являются философы. Институт образования не обрел еще своей самостоятельности. Не было и педагогики как самостоятельной науки. Следовательно, **первая образовательная модель человека была предельно культуросообразна, соответствовала имеющейся культуре общества**.

В образовании античности господствовала идея элитарности, которая в эпоху средневековья обретет отличительный признак - сословность. В античный период были заложены основы и сформировались основные тенденции культурного развития человечества. Ведущее представление о человеке совершенном – образ человека, «оторванного» от мирской суеты. Образ формировался как под влиянием учений философов, так и под влиянием религии, уже занявшей господствующее положение не только в мировоззрении людей, но и в системе государственного устройства. Немалое значение в развитии надмирной модели человека имело и общее развитие культуры, искусства как свидетельство и результат просыпавшегося самосознания человека, стремления человека определить свое место в мире. **Существование человека в его сознании уже не сводилось только к физическому выживанию**.

Период античности – период антропоцентрического отношения к миру, закреплённого в мифологии. Человек мыслил себя частью космоса, что утверждало

надмирную модель, но и вело к ощущению явного «разрыва» между своим высшим предназначением и «гварностью» земного существования. Религия же выполняла функцию «гармонизатора» двух несовместимых представлений о человеческом бытии. В Средневековье данный «разрыв» станет мощным фактором культурного развития человека, чему будет волею и неволею способствовать религия. Пока же космическое и одновременно религиозно-мифологическое мироощущение античного человека помогало ему испытывать некую гармонию физического (телесного) и духовного существования.

Уже в этот период воспитание рассматривается как сложный и противоречивый процесс становления человеческого в человеке. Так, по Платону, воспитание могущественно, но на пути его становления стоит сложная и многообразная душевная природа человека, в которой неразрывно связаны свет и тень, добро и зло. Сам «идеальный руководитель» должен быть человеком, уже отказавшимся от всех «приманок» земного мира и стоящим на пороге к вступлению в мир идей («Духовные очи прозревают тогда, когда уже начинает пропадать острота зрения очей физических»). Конечная цель воспитания сводилась к *созерцанию сущего*.

По Платону, свободный гражданин обязан всецело посвящать себя заботам о поддержании наилучшего равновесия тела и духа, а также делам государственным. Интересно, что забота о внешней и внутренней гармонии человека приравнивается уже в этот период к задачам государственным, эта идея нашла последовательное выражение в учении философа.

Платон считал, что воспитание могущественно, но на пути его становления стоит сложная и многообразная душевная природа человека, в которой неразрывно связаны свет и тени, добро и зло. Воспитатель же должен постоянно воспитывать в душе воспитанника «преграды», способные противостоять отрицательным влияниям. Сам «идеальный руководитель» должен быть человеком, уже отказавшимся от всех «приманок» земного мира и стоящим на пороге мира идей («Духовные очи прозревают тогда, когда уже начинает пропадать острота зрения очей физических»). Педагогические взгляды Платона были неотделимы от социальных и политических.

«Идеал калокагии» - синтез красоты и добра, слитых в человеке воедино, довольно полно развился в Греции, где на одном уровне находилось воспитание интеллектуальное, музыкальное и физическое.

Примечательно, что на первой культурной стадии развития общества образовательная модель личности и модель культурного человека совпадают. Главной причиной этого факта, очевидно, является то, что первыми великими воспитателями здесь являются философы. Институт же образования не обрел в эту эпоху еще своей самостоятельности. Не было и педагогики как самостоятельной науки. В соответствии со сказанным, можно утверждать, что первая образовательная модель личности была предельно культуросообразна, иначе - соответствовала имеющейся культуре общества.

Хронологически рамки Средних веков точно не определены. Принято считать, что средневековье охватывает период истории, следующий за историей древнего мира (конец V века – середина XV в.). В течение указанного периода произошло зарождение, развитие и разложение феодального строя в Западной Европе. В

соответствии с данной хронологией в период Средневековья вошли возрождение, реформация, контрреформация. Эти эпохи знаменовали собой разложение феодального строя, вплотную приведшее к буржуазным революциям. Соглашаясь с тем, что последние два из них можно по праву считать этапами разложения феодального строя, мы, однако, выделяем Средневековье, Возрождение и Реформацию как отдельные периоды, поскольку историко-культурное содержание данных периодов оказалось очень значимым в развитии идеи о человеке вообще, и в истории образования, в частности. Возрождение и Реформация не могут рассматриваться нами слитно со Средневековьем, так как ведущие различия проходят между всеми ними именно и в наибольшей мере по «ментальным» показателям.

В раннесредневековой концепции мира личность не выделяется из сословия. Человек – наименее значительный элемент пространства и времени. Церковь неустанно пропагандирует кротость и смирение, внушает мысль о рае, а на земле человек должен страдать, так как он грешен. Человек здесь уже не мыслится подобным Богу, он чаще сравнивается с песчинкой. Модель человека надмирного (отшельника, инока), особенно на начальных ступенях Средневековья, является высшим образцом человека культуры в этот период. Однако если в античности эта модель опиралась на космические представления человека о собственной жизни и своем назначении в ней, где космос мыслился как некое целое, отчего и человек воспринимался цельно, то теперь указанный разрыв между физическим и духовным существованием достигает своего апогея.

Европейское средневековье требовало от каждого человека христианского воспитания прежде всего путем принуждения. Характерно, что в большинстве стран мира институт школы вышел из лоно церкви. Жрецы и духовенство стали первыми учителями. И первые университеты появились в стенах монастырей. Эта особенность развития образования **значительно укрепила надмирную модель человека культуры в качестве образовательной модели, выдвинув на первый план аскетизм и религиозность как главные человеческие добродетели.**

К этому времени господствующий класс западноевропейского феодализма – рыцарство – уже окончательно сложился и получил сословное оформление. Рыцарские добродетели стали ярким противовесом традиционным христианским нравственным требованиям. Сформированный в передовых кругах рыцарства **морально-эстетический идеал** содержал ростки светской культуры. Наряду с любовью к роскоши и стремлением приукрасить жизнь культивируется щедрость. К героическому идеалу присоединяется эстетический (подобие салонной культуры). Но развитие представлений о человеке культуры как человеке становящемся еще не вполне сложилось, слабо поддерживалось специальными институтами. Одной из существенных причин этого является факт, что ребенок попадает в поле зрения лишь с возникновением семьи. «В этом смысле ребенка можно считать порождением города» [Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада/ Общ. ред. Ю.Л. Бессмертного. Послесл. А.Я. Гуревича; Пер. с фр. – М.: Изд- группа Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. – С. 268].

В период Средневековья были доопределены основные идеи о человеке в соответствии со средневе-

ковым мировоззрением, удивительным образом сочетавшим в себе мрачную религиозность и светскость, клерикализм и вероотступничество, стремление к святости и безысходное самосознание греховности. Произошло четкое разделение моделей человека культуры, в основном по сословности как ведущему социальному признаку («для тех, кто работает», «для тех, кто воюет», «для тех, кто правит»). Стремление церкви свести всех под свой купол и обратить в свою веру утвердило надмирный идеал человека. Правда, если в античности этот идеал, например, в учении Платона, а также в конфуцианском учении, вселяли в человека веру в возможность приближения к «миру идей» (Платон), в возможность достижения совершенства через воспитание «благородного мужа» (Конфуций), то теперь надмирный идеал в образе самого Бога представлял главным «свидетелем» человеческого несовершенства. Такой постановкой вопроса о человеке, в общем-то, исчерпывалась и сама проблематика человеческого мироустройства. Основная цель человека в мире – подготовка к миру иному через очищение от грехов и покаяние во всем. Более или менее достижимая ступень совершенства соотносилась в надмирном идеале с человеческой кротостью, нравственностью – с набожностью. Однако в связи с дальнейшим разделением труда и развитием науки, с развитием городов и светской культуры, образование приобретает все большую самостоятельность, начинает постепенно отделяться и «отдаляться» от церковных стен. Все большее значение обретает психология бюргера, торговца, а с нею отчетливее проступают черты рационализма, расчетливости, смелости в делах. Складывается мораль, оправдывающая «честное обогащение», радости мирской жизни. Кроме того, в более поздние века церковный идеал человека теснится появлением еретических учений. Так, в позднее Средневековье с надмирно-религиозной (теоцентрической) моделью человека все отчетливее начинает конкурировать модель человека светского, модель человека ученого.

Возрождение означало существенный шаг в освобождении от идеи двоемирия. Глазам человека открылась красота земного пространства, ценность реального времени и земной жизни. На смену теоцентрической модели приходит **идея антропоцентризма.** Одна из сложнейших проблем культуры Возрождения – проблема ренессансного гуманизма. В узком смысле «гуманистами» называют ученых и писателей, изучавших античность, специалистов в области гуманитарных наук [История зарубежной литературы. Средние Века и Возрождение: Учеб. для филол. спец. вузов/М.П. Алексеев, В.М. Жирмунский и З.И. Плавскина. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1987. – С. 6]. В широком смысле гуманизм рассматривается как своеобразная идеология. Идеология гуманизма составляет главный смысл культурного развития эпохи Возрождения. **Общая особенность ренессансного гуманизма – восприятие человеческой личности в ее связях с природой.**

Культура Возрождения – утверждение преемственности великой античной культуры. **Проводники новой культуры, гуманисты** (лат. humanus – «человечный», «человеческий») провозглашают право человека на свободу, признают благо человека за основу социального устройства, утверждая принципы равенства, справедливости, человечности в отношениях между людьми, освобождение от религиозных пут. Расцветают гу-

манитарные науки, изобразительное искусство, стремившееся к изучению человека и природы. Искусство становится частью общественной жизни.

Если в искусстве Возрождения всеобщим идеалом и главным критерием стала чувственная телесность, то в науке начинает доминировать рациональная индивидуальность: «Все в мире можно подвергнуть сомнению, несомненен только факт самого сомнения, который является непосредственным свидетельством существования разума» (Л.И. Полищук) [320, с.394]. Сознание ученых Возрождения вмещало в себя и рационализм, и мистицизм одновременно. Но и в науке сумела отчетливо выразить себя гуманистическая идея, которая в самой актуальности ее проблематики была связана с проблемами человеческого существования. В конце XV – начале XVIв. гуманистическое движение охватило большинство стран Западной и Центральной Европы. Образовалась целая «республика ученых» (Э. Роттердамский). Сформировалось *гуманистическое учение* о достоинстве человека, суть которого – реабилитация человека и его разума, торжество светского начала. **Цель земного существования теперь – радость и наслаждение.** Доктрины религии, с одной стороны, явно попираются складывающимся новым миропониманием, но, с другой, во многом сохраняют свою значимость, являются «конечной целью» того же гуманизма (человек предстает как творение Божье, поэтому идея его совершенства от Бога и потому божественна по сути).

Стали привычными гуманистические частные школы. В университетах (Флоренция, Милан, Болонья, Падуа) преподаются новые дисциплины – поэтика, риторика, моральная философия. Бурное развивается и естествознание. Совершаются великие географические открытия. Доказана шарообразность земли, подтверждена жизнь на экваторе. В XVI- первой половине XVIIв. научные достижения были умножены. Развитие астрономии приводит к новой картине мира (учение Коперника о Солнечной системе, догадка Дж. Бруно о существовании бескрайней Вселенной), окончательно утвердившейся в XVI веке. **Так люди эпохи Возрождения прониклись смыслами земной жизни, ощутили себя хозяевами Земли.**

Важным достижением гуманистов явилась выработка идеала «совершенной», всесторонне развитой, гармоничной личности на основе античного идеала «калокагатии», добродетели которой определялись не благородством происхождения, как это было в эпоху раннего Средневековья, а делами, умом, талантами, заслугами перед обществом. В значительной мере идеал был создан под влиянием реальности. Бурная эпоха выковала образ нового человека – человека-борца, отважного, страстного, земного, способного оценить себя и быть самому себе опорой. Человек стал восприниматься как существо многогранное и наделенное недюжинными способностями, могущими проявляться как в больших достоинствах, так и в больших недостатках. Реализм восприятия позволил человеку быть самим собой в лучшем понимании этого слова, то есть обрести внутреннюю свободу и уверенность в собственных силах.

Суть образования, начиная с эпохи Возрождения, прослеживается в двух основных тенденциях: 1) акцентирование индивидуально-личностного аспекта образования (культивирование задатков, развитие природных склонностей); 2) осмысление ориентации на все-

общее (И.В. Кучер) [232, с.23]. Отдельный человек стал рассматриваться как частный случай общего понятия «человек», и его становление понимается как следование общему. «Всеобщее» становится пределом и целью образования».

Развитие ориентации на всеобщее в образовании – свидетельство качественно нового самосознания человека, показатель его осознания собственной роли в истории, в общекультурном процессе. Это также стремление выявить самые главные человеческие свойства как универсальные линии самосовершенствования. **Продолжается активное развитие антропоцентрического мировоззрения в противовес геоцентрическому.** Человек все более меряет относительно себя самого как реального воплощения универсальной идеи о Человеке, что позволило человеку почувствовать собственную мощь. Но это самоощущение в дальнейшем привело к ряду коллизий и противоречий по поводу смыслов собственного существования, поскольку с этого же момента Бог начал «умирать» в душе человека («Бог умер» (Ф. Ницше)). Процесс углубится и наберет темп в эпоху индустриализма. Но ему предшествовали и его предвещали другие исторические события.

Так, XVI столетие – период глубокого кризиса римско-католической церкви. Под влиянием идей Мартина Лютера в Германии началось движение *Реформации* (лат. *reformatio* – преобразование). Реформационные процессы, связанные с расколом церкви, проявились с разной степенью интенсивности почти во всех странах католического мира [346, с.324]. Реформация отвергла догму католической церкви о посредничестве между Богом и человеком. **Центральный принцип новых религиозных доктрин – непосредственная связь человека с Богом, «оправдание верой».**

Воплощение новых идей на новом этапе Реформации сумел осуществить Кальвин (1509-1564гг.). Его главный труд – «Наставление в христианской вере» (1599г.). Центральное место – учение о двойном предопределении. По Кальвину, **человек ничего не в силах изменить:** одним – вечное проклятие, другим – вечное блаженство. **Более того, природа человека испорчена природным грехом и склонна лишь к злу. Но человеку даруется вера в Бога, который побуждает к добру. Такой взгляд порождал фатализм. Но Кальвин также обосновал и исключительную активность личности.** Бог дает человеку знаки, чтобы понять, верно ли человек исполняет свое «призвание». Критерием личностного развития становится успех либо неуспех. **Учение Кальвина способствовало появлению энергичных людей, воспитывало дух предпринимательства, что было важным стимулом для нарождавшейся буржуазии. Так накопительство и прибыль стали рассматриваться как дар Божий.**

Качественное развитие науки, прежде всего, естествознания (физики (гидравлики, оптики, механики), географии), математики в этот период привели к ослаблению антропоцентрических позиций в миропонимании. Предтечей современного естествознания стал Леонардо да Винчи (1542-1519гг.). В XVII веке возникает материалистическое направление философии (Рене Декарт). Человек теперь мыслится как некая сложная машина, а познание мира воспринимается как математическая задача. **Основная задача педагогики - воспитание человека для общества, формирование не только самодостаточной личности, но и достойного гражд-**

данина, патриота, действующего во имя общего блага. Программа воспитания как синтез идей гуманистов и античных образцов предполагала гармоничное развитие личности, соединение умственных и физических занятий в сопряжении с духовным становлением. Антисхоластичность выявилась в разработке новой методики обучения, обозначившей себя еще со времен Я.А. Коменского. Но это была уже **социальная модель культурного человека, где человек рассматривается как «звено» в общей цепи.**

Неуклонное развитие капиталистических отношений в XVIII-XVIII вв. в истории Западной Европы укрепляло прагматический и меркантильный взгляд на действительность, желание смотреть на все как на потенциальную собственность. Даже развитие науки сопрягалось с этим процессом. Знания становятся символом культуры, рассматриваются как особого рода капитал. На их фоне становятся почти не важными индивидуальные качества личности.

Естествознание формировало представления об исходной простоте бытия. В науке утверждаются принципы анализа и синтеза как основные. Считается, что все простейшие элементы можно превращать друг в друга, преобразовывать, обнаруживая их новые состояния и свойства. Впоследствии стремление выявить «простые» основы бытия приведет к «опрошению» взгляда на природу человека, что отразится в образовании, особенно в XX веке, приведет к развитию сциентизма и утилитаризма в воспитании личности. Кроме того, промышленный переворот на фоне активного развития естествознания способствовал формированию технического мышления. Так, незаметно под влиянием технического мировоззрения на смену искусству обучения и воспитания придет сначала «техника» (от греч. «техне» – «искусство», «мастерство») формирования личности, а затем и «технология». Сегодня многим понятно, что смысловое содержание понятий «техника» и «технология» в области воспитания и образования не должно и не может быть тождественно их значению в индустрии.

Предпосылкой формирования нового мировоззрения стали во многом труды английского ученого Ф. Бэкона (1561-1626). Согласно его учению, чувства непогрешимы и составляют источник всякого знания. Суть науки – в применении рационального метода к чувственным данным. Ему принадлежит тезис «знание – сила». Мысль – не только показатель могущества, но сама по себе существенна. К ней можно прийти путем отречения от личных целей, интересов, убеждений, общепринятых мнений. Важно отказаться от всего, что не связано с мышлением. Мысль человека не может стать достоянием другого без культурной обработки. Во многом в связи с доминированием этих идей в европейской культуре нового времени, «научная картина мира изображает не познаваемый мир, а мир самого познания» [История Европы. Т.3. От Средневековья к Новому времени (конец XV - первая половина XVI вв.). – М.: Наука, 1993. – С. 14]. Идеология Ф. Бэкона оказывает свое влияние и сегодня. Развитие сциентистских тенденций, как в науке, так и в образовании, стремление свести к минимуму значение чувственной сферы в познании является сегодня сильным негативным фактором не только в науке, но в образовании. Одной из тенденций активного преодоления этой традиции выступает стремление придать этический характер совре-

менной науке, заложить нравственные императивы в образовании на всех его уровнях. Определение новых качественных ориентиров развития образования представляется необходимой альтернативой столь укрепившейся идеологии собственника, начала которой прослеживаются на заре развития капитализма.

Так, идеолог английской буржуазной революции (1688 г.) Д. Локк (1632-1704гг.), как сторонник теории договорного происхождения государства, формирование нравственных понятий связывал с усвоением детьми понятия «собственность». **«Естественный закон морали» регулирует поведение человека в обществе, основанном на господстве частной собственности. Таким образом, идеология собственника вносит идею частнособственнических отношений и в духовную сферу, в том числе в сферу образования.** Решая проблему успешной социальной адаптации, педагоги все чаще обращались к вопросу о сочетании умственного воспитания с трудовым. Даже сам способ организации экспериментальных образовательных учреждений напоминает часто «школу жизни» (И.Г. Песталоцци, Р. Оуэн). Гуманизм буржуазной педагогики выразился в идее эффективного формирования «иммунитета» против превратных сторон бездушного собственнического мира. Одновременно активизируется идея воспитания человека действующего, но не рефлексированного, победителя, для которого средства едва ли не всегда оправдывают цель. Значимый ракурс в воспитании обретает принцип «Эго».

Быстро развивающийся капитализм привел к кардинальным изменениям в образовании. Развитие реформаторской педагогики конца XIX–нач.XX в. с разнообразием ее направлений задавало «тон» развитию новаций в сфере образования на все последующие десятилетия XX века. Идея гуманистической педагогики, заявившая себя в идеях филантропистов и деятелей «новых школ», нашла свое полнокровное развитие в гуманистической психологии, философии экзистенциализма, неогуманизма. Прагматическое направление развития столь необходимую в условиях индустриального общества философию человека-борца, человека-деятеля, человека-творца себя, своей судьбы. Индивидуализм и персонализм как следствия этого направления сформировали человека-прагматика в его современном понимании (педагогика Д. Дьюи). **Исследование и экспериментирование стали одной из главных черт образования XX века. Инновационный режим образования стал необходимым условием его современности.**

Реформаторство в развитии европейской педагогики является ярким свидетельством дальнейшей невозможности доминирования какой-либо одной образовательной модели личности, выделения в обществе какой-либо одной модели человека культуры. Сама культура стала восприниматься как многосложное образование. Она все более разделяется и дробится на отдельные составляющие, что к середине XX века приведет к «расколу культуры», к проблеме «двух культур» (Ч. Сноу).

Дальнейшее разделение труда и развитие сверхтехнологий, сопровождающиеся размежеванием культуры, в частности, на гуманитарную и бюрократическую, определили в современном образовании его две основные линии – **общее образование и специализированное** (профессиональное). В общем образовании «инкультурация индивида... формирует его в качестве

«продукта» культуры... , закладывает в его сознание, память... культурные образцы уже в готовом к «употреблению» виде... воспринимает в нем «потребителя» культуры», в случае же специализированного - речь идет уже не о подготовке «потребителя» культуры, а о ее «исполнителе» и «творце» [420, с. 223]. Углубляющаяся специализация и дифференциация всех областей знания и жизнедеятельности способствуют одновременному развитию в образовании этих двух, по сути, равнозначных тенденций. Но данные тенденции специализированного образования не всегда положительно сказываются и на проблемах общего образования. Важным становится вопрос об отборе общекультурного содержания, о «доле» гуманитарного и точного знания.

С другой стороны, под влиянием широких социальных изменений в образовании наблюдается стремление к интеграции. С позиций конструктивного подхода к решению глобальных проблем современности растущая «пропасть» между гуманитарным и негуманитарным знанием, между разными видами специализированного образования рассматривается как опасная и сами по себе губительная тенденция современной культуры, современного общества (Ю.Н. Афанасьев, А.С. Запесоцкий, И.В. Кучер и др.). В качестве способов разрешения этих проблем на первое место выдвигаются гуманизация и гуманитаризация образования, реализация в нем культурологического, антропоцентрического, личностно-ориентированного подходов как ведущих.

В предыдущем разделе работы уже были рассмотрены содержание и функции гуманизации и гуманитаризации образования. Добавим лишь, что анализ ведущих смыслов гуманизации образования с позиций проблем современной культуры показывает, что ведущая цель образования – формирование гармоничной и всесторонне развитой личности - в пространстве современных проблем имеет свои «акценты». В качестве основных моментов «акцентируется» вопрос о формировании не столько личности гармоничной, сколько стремящейся к этой гармонии, не столько всесторонне развитой (хотя, конечно, эта проблема не снимается), сколько развивающейся и способной к гармонизации внешних и внутренних процессов.

Культурологический подход рассматривается во многом по отношению к двум первым в качестве самостоятельного. Под ним в первую очередь мы склонны понимать обращенность содержания и процесса образования к сущностным, смысловым, онтологическим основам социального мира, его культуры, нахождение в этом мире культурной ниши любого знания, его значения в общекультурном контексте. В этом плане культуросообразная образовательная модель личности в ее основных характеристиках выступает основным ориентиром образования в целом, поворачивая его в сторону собственно человеческих ценностей, корректируя образовательный процесс, его содержание и характер.

Антропоцентрический подход также занимает все более важное место не только в современном образовании, но в культуре в целом, что связано как с идеей антропного принципа, о чем еще будет сказано далее, так и с идеей всеобщей гуманизации социума. Суть антропологического подхода – в выдвижении человека в качестве «меры всех вещей». С этих позиций, можно сказать, что это возвращение к античному философс-

кому наследию. В то же время в данном подходе, его современному осмыслению находят себя и результаты современной науки. Иначе говоря, антропологизация научного знания – естественное следствие развития современной науки, отправная точка в его методологии.

Личностно-ориентированный подход в образовании, несмотря на то, что он занимает центральное место в теоретической педагогике и педагогической психологии, продолжает оставаться проблемным в плане его реализации на практике, что, в первую очередь, связано с условиями массового образования.

Нам представляется, что культурологический подход в образовании на сегодняшний день, в условиях современной социально-культурной ситуации выступает важнейшим интегративным звеном между всеми перечисленными подходами в образовании. Более того, достижение его реализации в образовательной практике ведет к новому уровню реализации всех других подходов: гуманистического, гуманитарного, антропологического и личностно-ориентированного. Итак:

1. Гуманизация образования органично реализуется с помощью культурологического подхода, ибо гуманизация как очеловечивание образовательного процесса только и может наиболее полно выразиться в образовании, когда в нем уже содержится ориентир на общечеловеческие ценности в форме опоры на лучшее в культурном наследии и его творческой преемственности.

2. Реализация культурологического подхода в образовании изначально способствует его гуманитаризации на всех уровнях, как процессу по изменению соотношения сциентистских и технократических тенденций в образовании и его «одухотворяющим» началом в пользу последнего. Одухотворение образовательного процесса, в том числе технического и естественнонаучного образования, с помощью культурологического подхода происходит в первую очередь через акцентирование внимания на смысловой, онтологической, бытийной сторонах образования, в силу чего усиленно формируется личностный потенциал обучающихся.

3. Культурологический подход в образовании естественным образом выражает антропологизацию человеческого знания, поскольку достижение антропного принципа в науке и образовании - не что иное, как смещение «акцентов» в усвоении единиц знания с их информативной составляющей в сторону их ценностно-онтологического содержания и, значит, нацеленность образовательного процесса на антропологизацию знания и человеческого сознания (со-знания).

4. Трудности в достижении личностно-ориентированного образования частично компенсируются в условиях реализации культурологического подхода в силу обращенности последнего к личностному становлению обучающихся в процессе усвоения нового знания (формирование личностных смыслов, субъектности личности как основы ее индивидуального самосознания).

5. По сути, вышеизложенные заключения подчеркивают интегративную суть культурологического подхода в образовании, его оптимальность с точки зрения достижения важнейших ориентиров современного образования как постоянно развивающегося процесса в условиях постоянно меняющегося социума.

В то же время социальная «полифония» постиндустриального общества значительно усложняет проблему образовательного моделирования, приобретающего вероятностный характер. Сложно говорить о какой-либо определенной одной, двух или даже трех моделях человека культуры как ориентирах для образовательной модели человека. Ответы на вечные вопросы (каким быть человеку; как его должно воспитывать; чему и как обучать) становятся неисчерпаемой темой для философских и психолого-педагогических дискуссий. Но неопределенность в образовательных ориентирах является и условием сохранения свободы в выборе индивидуальных образовательных траекторий развития в условиях поликультуры, что явно просматривается и в самих процессах гуманизации и гуманитаризации образования. Поэтому, соглашаясь в целом с Э. Савицкой, И.Г. Фомичевой в том, что образовательные модели человека существуют в виде принципиальных идей издревле, по-разному выражая себя в отдельные периоды истории, **нельзя не прийти к выводу, что современный социальный мир может быть охарактеризован с качеством иных позиций, чем прежде эпохи.**

В активно развившемся во второй половине XX столетия постмодернистском направлении философии подчеркивается «смерть человека» (М. Фуко), его возрождение. М. Фуко говорил о «смерти человека», подчеркивая, что постмодернистская эпоха порывает с идеалами эпохи Просвещения и с гуманистическим образом человека. «Гуманитарные науки, по его мнению, выполняют функцию подавления человека, служат орудием безличных структур власти. В гуманизме постмодернисты усматривают исток и нормативную основу демократического общества, которые необходимо отвергнуть, поскольку они притязают на общезначимость и универсальную значимость... Как для представителей критической социологии (Т. Адорно, М. Хоркхаймера), так и для постмодернистов *рационализм невозможен после Освенцима...*» [317, с. 10].

В гуманизме постмодернизм, отмечает А.П. Огурцов, видит отставание холодного расчета, идею подчинения внутренней и внешней природы человека требованиям, которые выдвинуты наукой и техникой, превращение буржуазных ценностей в общезначимые и универсальные. «*Для всех постмодернистов характерно страстное неприятие всякой универсальности – норм, правил, принципов, ценностей*» [318, с. 8]. Постмодернисты видят конец педагогики, прежде всего, в **деструкции самого субъекта и смерти человека.** В их работах предстает образ человека, неспособного к самоидентификации, подчиняющегося страстям и аффектам, человека, живущего своими иллюзиями, все более отдаляющимися от реальности. И этот факт нельзя игнорировать, поскольку «проблема постмодернизма до сих пор остается ключевой, и не только для гуманитарной мысли» (А.А. Пелипенко) [335, с.9].

По мнению А.С. Запесоцкого [163, с.28], **постмодернизм задал весьма определенный антропокультурный тип человека – с размытостью и неопределенностью личностных качеств, нравственной неотягощенностью и безразличием к истине.** Мультикультурализм, духовная неукорененность и отказ от государственного регулирования – это основные составляющие «проекта» постмодернизации мира. Они должны осуществить его заветные мечты: освободить поведение человека от контроля ценностей, идеалов, норм, власти, обеспечить

примат хаоса как более «человечного» состояния социума над «бесчеловечным» порядком.

Мы считаем губительнейшей для сущности человека идейную позицию постмодернизма о том, что «человек не должен искать никаких форм самоидентификации» [317, с. 7]. Постмодернистской позицией о неспособности человека к самотождественности, самоидентификации педагогика как наука и как специфическая отрасль знаний о становлении человека «подрывается» в своих основаниях, поскольку любое педагогическое понятие, любая концепция целей, задач воспитания и т.д. содержит в себе тот или иной *образ человека*, представление о том, каким ему следует быть. Педагогика как наука о формировании человека не может обходиться без идеалистических понятий, без идеалов.

Конечно, проблема идеала человека – одна из вечных и потому до конца не решаемых проблем. Однако этот факт не снимает необходимости поиска ее конкретных (временных, индивидуально ориентированных) и вневременных (самых общих представлений о человеке вообще) решений. И эта необходимость объясняется самой природой человека, его спецификой как живого существа – способностью к разумной деятельности, самосознанию и самосовершенствованию. Проблема идеала человека была и остается ведущей областью педагогических поисков. Не случайно, по мысли известнейшего психоаналитика и культуролога XX столетия Э. Эриксона, «исследование идентичности в наше время становится... стратегической задачей...» [507, с.396].

Поскольку же для постмодернизма «не существует устойчивой даже в минимальной степени «сущности» или «природы» человека» [317, с. 7], в этом нивелировании человеческой субъектности можно усмотреть вольную или невольную тенденцию морального разложения человеческой сущности, где подчеркивается безысходность ситуации, в которой оказался современный человек.

В сравнении линией постмодернизма в отношении к человеку, позитивным выглядит философское учение А. Швейцера об «оптимистическом мировоззрении». Основную причину «иссякания идеалов культуры» философ видел именно в отказе от этического начала в культуре, в невыработанности оптимистического мировоззрения. Между тем, именно эти составляющие образуют «культуротворческую энергию мировоззрения» [493, с. 57]. Более того, А. Швейцер подчеркивал, что этический дух не может участвовать в игре между оптимизмом и пессимизмом: «Он видит в проявлениях упадка культуры то, что они действительно собой представляют, – нечто страшное... Вера в возможность обновления культуры является частью его жизни. Поэтому этический дух никогда не сможет довольствоваться тем, на чем остановилось оптимистически-пессимистическое чувство реальности» [там же].

С другой стороны, в современной философии, культурологии имеется значимое стремление выделить положительное значение постмодернизма. Так, исследователь Т. Сохраняева видит его позитивную роль в изменении *акцентов в интерпретации массовой культуры.* Утрачен «одиозный характер, который предопределял восприятие всего «массового» как проявление деградации и упадка». Кроме того, «*массовый человек* стал представляться не только неизбежным продуктом культуры и системы образования Нового времени, не

только субстратом, но и *субъектом истории*» [408, с. 99-100]. А также такой человек часто выступает дисциплинированным, разумным исполнителем внешних по отношению к нему функций, хотя эти же качества дают «основания упрекать «человека-массу» в отсутствии личностного, индивидуализированного начала». В то же время современная ситуация свидетельствует, что «коллективная» природа массового человека с идеалами равенства, солидарности, «может сыграть положительную роль в истории, поскольку актуальные задачи гармонизации мира (как в природном, так и в социальном аспекте) *не могут быть решены без кооперации* людей самых разных национальностей, культур, конфессий» [там же, с. 101]. Но отказ от индивидуальности здесь не означает отсутствие личной ответственности. Так *«массовый человек выступает как носитель формирующейся системы общечеловеческих ценностей и устремлений, закладывающий основы «мира без границ»»* [там же].

Демократичность же и либерализм постмодернистской позиции, считает Т. Сохраняева, в том, что она «обосновывает доминирование личностных черт над социальными в обществе постиндустриального (пострыночного) типа, стремящегося к максимальному разнообразию своих членов, гармонизации отношения «я» и «мы»». И хотя оценки постмодернизма, «как известно, очень разнятся, но в основном никто не оспаривает того, что ему удалось отразить некое новое историческое состояние общества» [там же].

Действительно, как уже отмечалось, процесс целостного культурного становления личности сегодня осложнен множественностью культур, разрозненностью культурного мира, где о культуре как едином организме приходится говорить с большой долей условности и теоретического допущения. Проблему разложения единой культуры на составные части и опасность этого процесса для духовного состояния личности рассматривал С. Франк [428]. Он называл этот процесс главным «итогом» духовного развития, писал о «господстве черствой жестокости при господстве гуманитарных принципов», о «душевной грязи и порочности при внешней чистоте и благопристойности», о том, что «вера в «культуру» умерла в нашей душе, ее обаяние «померкло». Но и в данном случае, считаем, точнее было бы говорить о потере веры человека в самого себя.

Не случайно сегодня можно вести речь о «социально уязвленном» гуманизме как результате значительного расхождения между провозглашаемыми в истории ценностями и реальными требованиями действительности (В.А. Апполонов), на что обращал внимание еще А. Швейцер: «... к идеалам, заимствованным у действительности, добавляются идеалы, почерпнутые из прошлого» [493, с.59]. Уязвленный гуманизм «ожесточившихся людей обнаруживает историческое самооправдание в массовом сознании, опосредующем конкретно-исторические интересы социальных, национальных и этнических групп общечеловеческими требованиями абсолютной справедливости, прикрываемыми абстрактным гуманизмом и находящими опьяняющее подтверждение «гуманистичности» своего группового эгоизма в экстремистских формах массового и коллективного поведения как способа разрешения социальных конфликтов сегодняшнего дня» [135, с.36].

Неоднозначность понимания самого понятия «гуманизм» болезненно отражается и на процессе станов-

ления личности в образовании. Молодежь нередко выражает общее недоверие к провозглашаемому образованием ценностям, в том числе общечеловеческим, относясь к ним как к некоему формальному «балласту» преподаваемого знания. В российском же образовании этот момент отягощается и испорченностью сознания людей десятилетиями насаждавшимися идеологическими лозунгами. Если же к этому добавить и свойственный молодежи в целом возрастной негативизм, доходящий в социальных оценках до откровенного цинизма и нигилизма, то налицо всплывает целый клубок мировоззренческих противоречий между теми, кто способствует формированию ценностей в образовании, и теми, кто их должен усвоить.

Так, на основе своего исследования А.С. Запесоцкий делает вывод, что почти по всем базовым ценностям молодежь существенно расходится с общей массой граждан. Среди негативных качеств молодого поколения, все более выходящими на первый план, культуролог называет прагматизм, наживу, жестокость, цинизм, лживость и беспощадность к слабым. «О нравственной и духовной драме молодежи свидетельствуют исследования, проведенные в МГУ, которые показали увеличение числа студентов, считающих допустимой смертную казнь (до 58% опрошенных), лишение жизни новорожденного, если у него есть физические или умственные отклонения (последний тезис разделяют 8% всех граждан и 17-25% студентов). На вопрос «Насколько важна заповедь «не убий» для современного человека?» – 16% студентов ответили, что она сегодня становится все менее важной, в то время как так считают только 6% всех граждан» [163, с.211]. А.С. Запесоцкий отмечает также, что о снижении уровня духовности в обществе свидетельствует расширяющаяся социальная база невежества, которое наносит огромный ущерб и обществу, и государству, и личности.

Другая важнейшая причина разложения духовной основы человека, обозначенная выше - разделение гуманитарного и негуманитарного знания - привела впоследствии к узкой специализации и «фрагментарности» сознания человека. Истоком этой проблемы является углубляющееся разделение труда. По этому поводу ученые В.Н. Орлов и П.А. Сапронов [135, с. 24] отмечают, что человека, который является рабом разделения труда, по существу, можно привлечь только тем, что в нем сформировано, существует и воспроизводится как его потребность: «Потребности, оставаясь потребностями частичного человека, в свою очередь частичны, фрагментарны и дискретны. Он отчужден от культуры как целостности, пронизанной единым началом. Но он же диктует подобную отчужденность творцу культуры, диктует как потребитель, создавая, в конечном счете, творца, если не по своему образу и подобию, то в любом случае как своего выразителя». Так, **проблема качества творческой отдельного современного человека предопределена особенностями массового сознания, обретшего значимую силу в условиях развития массовой культуры.**

Еще начиная с М. Вебера, в философской и общественной мысли идут острые дебаты о перерождении, трансформации человека, его сущности под влиянием неумолимого прогресса: «Бездушные профессионалы, бессердечные сластолюбцы – и эти ничтожества пола-

гают, что они достигли ни для кого ранее не доступной ступени человеческого развития» [82, с.207]. В.А. Кутырев, анализируя справедливость концепции М. Вебера о «последних людях», пишет: «Вебер выдвигал предположения, а вот к началу XXI века можно определенно сказать, что победило «или»: целерациональное действие из аспекта поведения личности превратилось в основу и привело к возникновению другого человека – Актора» [247, с.10].

Понятие актора, отмечает В.А. Кутырев [там же], впервые появилось и стало использоваться в социологии в первой четверти XX века в контексте определенного теоретического направления. «Теперь этим понятием, по-видимому, можно охарактеризовать особый исторический тип человека рыночно-технологической эпохи, постепенно заменяющего собой личность. Актор – носитель рациональности как последовательного стремления к сознательно и заранее поставленной цели. Он «разумный эгоист», для которого чувства, общение, переживание теряют самостоятельную ценность. Его жизнедеятельность постепенно редуцируется просто к деятельности, активность возбуждается не столько непосредственными потребностями, сколько теми, что навязаны ему в социальных отношениях и восприняты умом. Предельно сокращая фазу эмоционального и образно-эстетического восприятия мира, он сразу опирается на концепты или даже просто метит его знаками. Если говорить в терминах этики, – это человек без ценностей» [там же].

Итак, современный человек, формирующийся в условиях массовой культуры, способствующей развитию потребительских интересов, а также с сознанием «узкого специалиста» испытывает значительные проблемы внутриличностного характера в процессе «вхождения в культуру» как ее приемник. Более того, и культура как «мир человека» в этом случае уже не является цельным и пронизанным «единым духом» организмом. Стремление к разрешению этого противоречия на образовательном уровне обостряет проблему становления целостной личности.

Единственно возможной основой целостности личности является духовно-нравственный компонент ее общей культуры.

«Живучесть» идеала человека духовного может быть объяснена самой природой человека (И. Кант, Н.О. Лосский, М.К. Мамардашвили, Д.В. Пивоваров, В.С. Соловьев, А.К. Судаков, А. Швейцер, А.К. Шрейдер и другие). Понимание современной психологией связи между умственным развитием человека и его нравственностью является важнейшим аргументом, выступающим за понимание человека как гармонично функционирующего целого – познающего, чувствующего и действующего, осознающего свое «Я» [321, с.178].

Но построение образовательного процесса с учетом этой связи является сложной задачей, краеугольной проблемой выработки такой модели культуры человека является проблема этических идеалов культуры, которые, действительно, имеют субъективную природу. В данном случае мы согласны с А. Швейцером в том, что эти идеалы не могут быть просто «почерпнуты» из окружающей жизни, так как в этом случае они становятся непосредственным продолжением нужд и потребностей людей, что лишает их «ореола идеально-

сти». Они становятся уязвимыми в основах. Можно согласиться также, что основная историческая ошибка человечества в том, что «вместо того, чтобы в мышлении выработать разумные этические идеалы, ориентированные на действительность, мы заимствовали их у действительности... В итоге наша духовная жизнь и весь мир оказались во власти идей, ослабленных знанием и умом» [493, с.65].

Вопрос об абсолютных ценностях человеческого существования является важнейшим вопросом характера существования человека в мире. В определении же понятия «абсолютный» мы опираемся на естественнонаучный подход: «В физике абсолютной называется такая физическая величина, которая не зависит от системы отсчета, а относительной – такая, которая от нее зависит» (В.С. Готт) [124, с.49].

Дополнительно к мысли А. Швейцера о причине искажения этических идеалов скажем, что в условиях скоростных изменений современной жизни на всех ее уровнях человек, с одной стороны, проявляя свою способность к адаптации, с другой, нивелировал в себе главные человеческие свойства. Прежде всего, разучился «живо» воспринимать окружающее, эмоционально непосредственно реагировать на происходящее. В этом аспекте во многом нельзя не согласиться с В.А. Кутыревым, пишущем об «акторе», заменяющем сегодня личность.

Человек сформировал в себе в качестве «защитного панциря» «корку» заранее отработанных реакций (но не «живых» реакций). Человек сам себя типизировал и дезиндивидуализировал. В этом смысле действительно можно говорить о человеческом саморазрушении, о проблеме его самоидентификации. Но нужно сказать, что и объективные условия существования современного человека во многих случаях, если не в большинстве, уже не позволяют ему взаимодействовать с миром спонтанно. Человек становится слишком ответственен за происходящее. С этой стороны сегодня необходимо говорить, как уже подчеркивалось, о «границах» человеческого поведения и, следовательно, о новом – рациональном и разумном – гуманизме (Н.Н. Моисеев).

Но сказанное не только не отрицает потребности человека в этических идеалах, наоборот, со всей ясностью доказывает необходимость их обретения.

Очевидно, что основным этическим идеалом человеческой жизни является все же идеал гуманизма, в котором в качестве «сердцевины» заложена идея «самоценности» человеческого существования. Идеал человека гуманного представляет в таком рассмотрении ориентированность человеческого бытия на раскрытие и совершенствование специфической человеческой сущности. Специфическая сущность в этом случае рассматривается как противопоставленная просто животному миру. Она заключается в способности человека жить духовной жизнью, или в его духовности. При этом под духовностью нами понимается ментальная способность человека сознавать себя и окружающий мир с позиций вневременных ценностей и высоких смыслов, формируя на основе этого сознания свое представление о мире (картину мира), отличающееся нравственным характером как субъективным подходом к его оценке.

Так, в качестве альтернативного течения прогрессу, влекущему за собой смерть человека, рассматривает

гуманизм и В.А. Кутырев, склонный, как и большинство ученых, философов, понимать гуманизм как признание человека ведущей силой истории и высшей ценностью бытия. Но в таком широком понимании гуманизма, по его мнению, актер вполне укладывается в его русло, поскольку «сохраняет важнейшие сущностные черты человека: субъектность, самоидентичность, активность, самостоятельность, свободу выбора» [246, с. 11-12]. Наконец, ученый восклицает: «Не им в действительности «кончается история», не им пресекается традиция человека и гуманизма на Земле» [там же].

В.А. Кутырев говорит также о том, что в условиях социотехнической стадии развития общество перестает быть собственно человеческим и в этом заключается подлинный кризис гуманизма. Человек в этих условиях становится «человеческим фактором». Фактически человеку становится свойственна «защита от человека». Так рождается «постчеловек». Ученый отмечает также странное отношение к этому постчеловеку – в большинстве случаев его просто не замечают, не понимают, что происходит. Те же, кто понимает, «говорят и пишут об антропологической катастрофе (М. Мамардашвили), однако сам «вопрос о причинах и о том, что, кто на самом деле ее несет, обсуждается недопустимо мало» (Н.А. Бердяев, Ф. Ницше, М. Фуко).

Выход из создавшегося положения культуролог видит, в частности, в изменении жизненных установок. Так, философия выживания должна будет исходить не из идеологии универсального эволюционизма и прогрессизма, а из установки на коэволюцию и бесконечность Вселенной; человек же должен рассматриваться как ее микроскоп; «целью нашей деятельности должно будет стать бытие, а не становление». Смысл жизни человечества «надо будет видеть не в его конце, а в «совершеннейших экземплярах» (Ф. Ницше)... этическим идеалом должно будет стать богочеловечество... а главным назначением философии придется считать «поддержание традиции воссоздания человека» (М.К. Мамардашвили) [227, с. 16]. Данный идеал, по мнению В.А. Кутырева, близок духу мировых религий.

Подобное понимание гуманизма в сущности не противоречит ни позиции А. Швейцера о необходимости самим вырабатывать этические идеалы, а не «черпать их из действительности», ни рассуждениям Н.Н. Моисеева о рациональном гуманизме. По сути, В.А. Кутырев обостряет также внимание на необходимости личного самосовершенствования человека, на проблеме постоянного саморазвития, а это и есть становление (ср. «неисчерпаемое задание по С.И. Гессену), но становление в бытии и ради бытия.

Еще Н.А. Бердяев был убежден, что гуманизм – необходимый опыт человечества, являющийся выражением человеческого стремления к свободе и самостоятельности. Но другой же стороной этого явления, по его мнению, является желание человека поставить себя субъективно и произвольно «целью в природе». Отсюда: «Гуманизм есть идеология природного, зависимого человека, где чувствуется восстание раба, плебейство духа» [444, с. 50]. Поскольку же человек ни разу в истории еще не был не рабом, то гуманизация общества есть необходимое **средство к обретению новой, неведомой нравственной сущности** (выделено нами. – Е.Б.), и задача образования состоит в интеллектуальной и моральной подготовке человека к новой фазе духовного развития. Размышления философа, по всей види-

мости, имеют под собой объективную почву. Действительно, человек потому и говорит о гуманизме, что перед ним как вечная задача стоит проблема определения своей сущности и характера существования, основанная на стремлении к совершенству.

Гуманистическое миропонимание как содержащее в своей основе синтез духовного и разумного начал представляется для нас принципиально важным этапом в развитии человеческой сущности. И во многом потому, что в основополагающих основах духовно-мировоззренческого развития позволяет уйти от безграничной размытости представлений о «человеческом многообразии».

Так, идея формирования, определения универсальных общечеловеческих ценностей, особенно в условиях современности, нередко критикуется именно с позиций признания многообразия и, следовательно, уникальности человеческих миров. Тем самым осуществляются попытки изначального пресечения всех имеющихся здесь решений. Безусловно, уникальность каждого человека приводит к невозможности абсолютно социального управления человеком или обществом. В то же время от характера взаимодействий человека с собой и другими зависит многое в социальной действительности как мире человеческих отношений. Х. Арендт подчеркивает: «Сфера человеческих дел, строго говоря, состоит из сплетения человеческих отношений, которые существуют, где бы люди ни жили вместе... То, что действие почти никогда не достигает своей цели, происходит из-за этого уже существующего сплетения человеческих отношений с его бесконечными конфликтующими волями и намерениями...» [22, с. 133].

Безусловно, «дружость» каждого, о которой пишет Х. Арендт, как основа человеческого многообразия, уникальности человека делает до конца невыполнимой задачу управления человеческими отношениями. Но нам представляется, что в отличие от других позиций в отношении человека гуманистическое отношение не ставит своей целью доминирование кого-либо над кем-либо произвольно. **В гуманистических условиях проблема качества собственной «дружости» становится внуриличностной, собственно нравственной проблемой человека. Отсюда столь высока ответственность каждого за самого себя.**

С позиций такого гуманизма все «человеческое многообразие» подразделяется на развивающееся, то есть движущееся в специфически человеческом направлении, и деструктивное (см. с.33). **Однако в том-то и состоит проблема человека и его культуры, что никто и ничто, кроме него самого, не способны «подсказать» ему горизонты его развития и совершенствования.** Как уже было отмечено, современный человек ради сохранения собственной человеческой сущности особо нуждается в таких качествах, как **рефлексивность и самокритичность.**

Вместе с тем современное понимание гуманизма предполагает создание условий для многогранного проявления человеческих свойств. Исторические реалии показывают, что **важнейшим условием ценностного мировосприятия человека является его способность к многогранному и амбивалентному восприятию явлений окружающей и, прежде всего, социальной действительности.** По этому поводу вспоминается данное Э. Эриксеном определение понятия «здравомыслие»: «Здравомыслие, в самом широком смыс-

ле, есть умонастроение, которое терпимо к различиям, осторожно и последовательно в оценках и суждениях, осмотрительно в действиях и – несмотря на весь этот кажущийся релятивизм – способно к вере и возмущению» [507, с.577].

Противоположностью же здравомыслия, по Э. Эриксону, является «предвзятость – позиция, характеризующаяся предопределенными ценностями и категорическими расхождениями во взглядах; здесь все кажется ясно очерченным и разнесенным в изолированные друг от друга клетки, и это «по природе» – причина, по которой все должно оставаться таким, как оно было всегда» [там же]. Результатом такой предвзятости на личностном уровне становится ригидность личности, которая «может стеснять», хотя при этом и обладает существенным преимуществом: позволяет проецировать все, «что кажется чужим в собственной душе, на какого-либо неопределенного врага вовне». Но это «здание» рушится в условиях нестабильности и каких-либо изменений, в то время как здравомыслие позволяет быть более гибким и мобильным. Вместе с тем оно трудно выносимо для личности невротичной, которая становится в этих условиях нередко сверхзабоченной «своими дурными качествами».

Как видим, не только на социальном, но и на психическом уровне развитие нестереотипного, рефлексивного мировосприятия напрямую связано с осознанием внутренней сути самого себя, с идентичностью личности, в том числе с ее психическим здоровьем. И, как это следует из трудов все того же Э. Эриксона, а также А.Адлера, с формированием умеренного уровня тревожности личности, со снятием лишней тревоги (Э. Эриксон) и одновременно развитием «социального интереса» (А. Адлер).

Таким образом, необходимость в содействии формированию у личности молодого человека ценностных предпочтений на мировоззренческом уровне в образовательном процессе налицо. Как становится ясно из вышеприведенных рассуждений, формирование таких предпочтений является важнейшим залогом и условием психического здоровья личности, ее успешности в социальных взаимоотношениях.

Формирование же человека с нестереотипным восприятием действительности, открытого диалогу и сотрудничеству предполагает развитие в нем дополнительных качеств.

Ведущим дополнительным качеством личности, способствующим осуществлению гуманистической идеи на индивидуальном и социальном уровнях, выступает **толерантность** как способность к пониманию и приятию Другого, других, что не является простым соглашательством либо безграничным конформизмом. Толерантность как явление в социальной жизни людей является своеобразным синтетическим, культурно-историческим продуктом опыта взаимодействий отдельных личностей и сообществ, наций и национальностей, на частном и государственном уровнях. Толерантность выступает важнейшим условием дальнейшего прогрессивного, культурного развития этого общества.

Определяя термин «толерантность», следует признать его историческое «вызревание» и социально-культурную многогранность понимания и выражения. В то же время убеждены, что современный уровень его актуальности – явное свидетельство нарастания качественного «скачка» в развитии общества, его культуры, со-

циальной культуры, когда обойтись прежними социально-культурными методами в определении горизонтов будущего существования человечества уже нельзя.

Так, Международный форум по проблемам толерантности и растущего экстремизма в обществе, проведенный в 2002 г. на базе Тюменского государственного университета, участником которого была автор, еще раз продемонстрировал непреложность задачи современного осмысления понятия «толерантность» как с самых широких социально-культурных позиций, так и в важнейших аспектах: социально-экономическом, политическом, кросс-культурном, этнологическом, межличностном и т.д.

В силу сказанного воспитание и образование сегодня должны быть вплотную соотнесены в главных целях с **формированием личности с амбивалентным восприятием действительности. Предъявляемые к современной личности требования подвластны личности творческой, активно самореализующейся.**

В отличие от всех предыдущих эпох, современное образование является такой особой и специфической частью культуры, общества, которая представляет собой не просто развитый социальный институт по осуществлению преемственности между поколениями в знаниях, умениях и опыте жизнедеятельности, но **на институциональном и ментальном уровнях «творящим» ее, значимо влияющим на общекультурные тенденции.** В связи с этим резко возросла и ответственность работников образования за свою деятельность.

Россия имеет свои сложности и перспективы выхода из цивилизационного кризиса. Во многом этот выход зависит от того, каким образом дальше будет развиваться культура в целом и система образования, сумеют ли они, в частности, сориентироваться в новой исторической ситуации и сочетать гармонически и диалектически ценности уникальной национальной культуры с активным освоением научно-технических культурных достижений всего человечества (А.С. Запесоцкий, В.Н. Турченко, С.М. Шалютин, Г.Ф. Шафранов-Куцев и другие). Как способы разрешения этих проблем на первое место выдвигаются задачи гуманизации и гуманитаризации образования в целом, реализации в нем культурологического, антропоцентрического, личностно-ориентированного подходов.

Именно поэтому образование сегодня в своих образовательных моделях человека должно быть ориентировано **на самые сущностные свойства человека.** В условиях полифонии моделей человека культуры это позволяет определить общие ориентиры не только в проблеме становления современного человека, но и в нахождении основ целостности современной культуры. К ведущему такому свойству человека, как уже отмечалось, мы относим **духовность** как способность человека сознавать мир в идеально-нравственных категориях, способность к самосовершенствованию на основе этого сознания. В определенном смысле можно сказать, что человек духовный как современная модель человека культуры есть качественная трансформация надмирной модели человека. Но теперь это образ действующего человека, а не оторванного от мирской суеты. Нравственные же принципы такого человека являются побудительными мотивами его действий. Это образ человека **поступающего.** Сегодня важно воспитать активную личность (субъекта своей жизни), способную к решению стоящих перед ней индивидуальных и социальных проблем, готовую к сотрудничеству и конст-

руктивному диалогу. Такой личностью может стать только человек, **успешно и творчески адаптировавшийся** в социокультурном контексте.

Успешная адаптация личности в современном мире предполагает не нивелирование его индивидуальных особенностей, но их достаточно полное раскрытие и развитие; нахождение своей культурной ниши. Вопрос о том, как этого достичь, обостряется и развитием массовой культуры, в условиях которой человек теряет свою идентичность.

Ведущими целями современного образования в этой связи становятся общекультурные ориентиры, где «знаниевый» подход уступает место смыслотворчеству. При этом формирование «узкого» специалиста мыслится как основывающееся на становлении личности с высоким уровнем общей культуры. Реализация культурологического подхода в образовании означает, таким образом, формирование «человека культуры» в его ведущих качествах.

Культура как «мир человека» призвана **формировать человека**, в чем и состоит ее специфическая сущность (Л.Н. Коган). Специфическая сущность культуры может быть понята «двойно»: «с одной стороны, культура формирует некий **тип личности**, соответствующий данной культуре», с другой, «культура формирует и каждую **отдельную личность** как неповторимую индивидуальность, которая соответствует тому типу личности и одновременно отличается от него» [210, с.13-14]. Каждый тип личности характеризуется своеобразным мировоззрением, своими нравственными, политическими и эстетическими принципами и нормами, для него характерен определенный образ жизни. Поскольку же основной функцией культуры, исходя из ее специфики, является **человекотворческая** (С.И. Гессен, Л.Н. Коган, М.К. Мамардашвили, А. Швейцер и другие), **ведущим культурным смыслом образования как специфической части культуры в этом случае становится формирование образа человека культуры.** Именно «человек культуры» в его ведущих характеристиках является основным субъектом культурного пространства, в том числе образовательного.

Сложность современной культурной ситуации придает образованию в его ведущей культурной функции (человекотворческой) особую значимость. **Образование не отвечает за генотип человека, но приобщение человека к культуре и обществу, то есть его культурация и социализация – во многом сфера его компетентности.** Именно поэтому важным является не только введение в педагогическую сферу понятия «человек культуры», но и изучение ведущих качеств данного типа личности на современном культурно-историческом этапе. С учетом вышесказанного об особенностях понимания современного гуманизма и требований, предъявляемых современному человеку на уровне его общих социальных качеств, можно сказать, что результатом осознания гуманистических смыслов современного образования и их воплощения на практике в нашем представлении является **модель человека культуры**, которая своим основным компонентом содержит **безусловный нравственный императив как подход ко всякого рода жизненным явлениям и их оценке вне зависимости от конкретных мотивов и целей собственной и чужой деятельности.** Такая культура не только не нова, но является вечным идеалом человеческого существования. Она труднодостижима, а в условиях

постиндустриальной цивилизации часто выглядит как недостижимая, но это культура, к которой стремится современное общество в противовес технократизму и обезличенности.

«Человек культуры» не одно и то же, что «человек культурный». Смысл последнего понятия в большей мере сконцентрирован относительно меры освоения личностью имеющихся норм и правил культурного поведения. **«Человек культуры» в первую очередь мыслится как определенный социокультурный тип личности.** В этом смысле человек культуры как цель ориентирует образовательный процесс на достижение его **сущностных** (формирование мировоззрения, сознания личности, индивидуальных смыслов деятельности, ценностных позиций), но **не сопутствующих смыслов** (усвоение привычек, норм, освоение определенной системы знаний, умений, навыков, способов деятельности). Но, безусловно, «сопутствующие» смыслы образования не умаляются в своей значимости, более того, их игнорирование приведет и к невозможности достижения сущностных смыслов. **Так вся проблема образования сводится к иерархически многофокусному характеру реализации сущностных и сопутствующих смыслов образования в применении их к проблеме трансформации общих культурных смыслов в индивидуальные структуры сознания.**

Только культуросообразное образование способно адекватным образом решать подобные проблемы. Такое образование философично по своей сути, так как направлено в своих ведущих целях на глубинные качественные изменения в образующейся личности.

Признание в качестве важнейшего ориентира современного образования культуросообразности, а в качестве его результата – «человека культуры» означает для нас **признание самоценности человеческого существования и определяющей значимости воли человека в его целостном становлении.** И только так можно и нужно рассматривать проблему смысла человеческой жизни, поскольку **в том-то и состоит проблема человека и его культуры, что никто и ничто, кроме него самого, не способны «подсказать» ему горизонты его развития и совершенствования.**

Формирование «человека культуры» в образовании непосредственно опирается на процессы культуротворчества. Условными «границами» это творчества выступают, с позиций аксиологического подхода, «контуры» культурного идеала. «Человек культуры» в нашем понимании – это такой человек, который становится не просто и не только преемником культуры, он изначально настроен на ее развитие и творчество, он творец по своей сути. Но его творческая деятельность особенная, так как она во многом основана на культурной преемственности и способности к поддержанию и развитию лучшего в историко-культурном становлении, на выявлении универсальных смыслов культуры.

Качественное перерождение общества обусловлено рядом причин, ставших факторами общественного развития. К ним относятся: 1) качественное развитие нового типа культуры – массовой культуры, дальнейший рост проблем постиндустриального общества; 2) общая глобализация цивилизационных процессов, развитие массовых технологий, качественно меняющих процессы коммуникации между людьми; 3) углубле-

ние “разрыва” между уровнем цивилизованности разных стран и обществ, а также отдельных людей на фоне ведущей проблемы ноосферы – усиления интегративных процессов на всех уровнях человеческой жизни.

Общая интеграция и глобализация мировых процессов, в том числе культурных, не позволяют, что уже подчеркивалось, рассматривать прошлые эпохи и настоящее при помощи одних и тех же критериев. С другой же стороны, сегодня есть значимые научные основания утверждать о существовании общих оснований развития мировой культуры. Этот факт доказывают: теория мировых сюжетов в литературоведении, учение об «архетипах» К. Юнга, теория о происхождении видов Ч. Дарвина, в том числе в ее современной интерпретации, теория «единого поля культуры» А.Е. Чучина-Русова и т.д. Поэтому важно переосмыслить понятие общечеловеческих ценностей с современных позиций (См. определение понятия в главе 1).

Сегодня человек не может полноценно состояться как личность без активного вхождения в мир культуры как мир человеческих смыслов. С другой стороны, человечество может фактически прекратить свое существование без наличия в обществе достаточного количества людей культуры не только как преемников прошлого, но как творцов качественно иного будущего, где стоящие перед отдельным человеком и человечеством в целом проблемы должны не нарастать, но находить свое позитивное разрешение.

В.Н. Кутырев, рассуждая о сущности человека культуры и отмечая бесчисленное количество трактовок этого понятия, пришел к выводу, что практически все они признают, что это – живой, биогенный человек с вмененной ему свободой и ответственностью. «Человек культуры, человек-личность сам определяет содержание своего поведения. ... Отвечает за свои поступки как их автор. Живя страстями, остается выше их» [247, с. 11]. Более того, «именно этот тип человека создал всю совокупность феноменов, которые мы привыкли называть «культурой», или «духовной культурой». «И именно этот тип был средой, в которой только и было возможно существование «духовной культуры»: мировых религий, философии, художественной литературы, искусства, морали, сложного и изменчивого комплекса ценностей, норм, образцов поведения, и, наконец, просто Смысла» [там же]. Рассуждая о вырождении человека, он делает достаточно пессимистичный вывод: «По мере того, как личность становится актором, культура как регулятор социальных отношений заменяется технологией и социотехникой» [там же].

Позиция В.Н. Кутырева в отношении «человека культуры» неоднозначна. С одной стороны, в его понимании человек культуры обладает свободой выбора и ответственностью, он духовен и именно он создает и задает смыслы человеческого бытия, а с другой, считает культуролог, применительно к «последним людям» этой культурной эволюции обретут истину слова М. Вебера: «Бездушные профессионалы, бессердечные сластолюбцы – и эти ничтожества полагают, что они достигли ни для кого ранее не доступной ступени человеческого развития» [82, с.207]. Взглядам В.Н. Кутырева, таким образом, как и взглядам М. Вебера на людей культуры, присущ определенный пессимизм. Отмечая ведущую роль этого типа людей в создании культуры и ее преемственности, М. Вебер считал, что «благодаря» именно такого типа людям во многом и произошло

размежевание культуры как единого целого. Несмотря на признание творческой, созидательной природы человека культуры, все же отдельные философы рассматривают его как прямой и «упрощенный» продукт современности.

Наша позиция в большей мере совпадает с рассуждениями теоретика в области культуры Л.Н. Коганом. Л.Н. Коган [210, с.27] пишет, что если взять за основу программы человеческой жизни непрерывную самореализацию человека в культурной деятельности, то в этом случае смысл человеческого бытия переносится в мир освоения и созидания духовных ценностей. «Таковую личность с полным основанием можно назвать **человеком культуры**» [там же]. При этом, каков бы ни был, считает Л.Н. Коган, масштаб личного дарования, находясь в мире культуры, он становится **над** повседневной жизнью, «он живет в «вечном теперь»»: «Человек культуры не живет вне мира сего. Более того, его повседневная жизнь, его труд и отдых связаны со всеми земными радостями и наслаждениями. Но последние во много раз умножаются, ибо воспринимаются через призму культуры. Такой человек, по выражению английского поэта Вильяма Блейка, видит целый мир – в песчинке. Небо – в чашечке цветка, вечность – в мгновении» [там же, с.29].

Л.Н. Коган связывает вхождение человека в культуру как смыслообразующую сферу собственного бытия с духовным освобождением, что «**превращает культуру в самоцель**», в высшую потребность человека. Формирование же этой потребности и есть обретение духовной свободы, где духовность – **вечное стремление** человека. В этом смысле нет критерия меры духовности. «В культуре – бессмертие всего человечества и каждого приобщенного к ней индивида» [там же, с.31].

Образование становится культурологическим, если в своих основополагающих смыслах, на содержательном уровне, в методах и формах деятельности способствует успешному вхождению личности в культуру как мир всеобщих (Я в Мире) и индивидуальных (Я - это Я, Я есть) смыслов и их отношений (Я - Ты, Я - Мы).

Важным в реализации культурологического подхода в образовании является понимание, что поликультурное развитие общества переводит проблему формирования образовательной модели в пространство вариативных решений, в отличие от тоталитарного общества, где такая модель изначально и зримо задана социумом. Данная вариативность явно просматривается и в самих процессах гуманизации и гуманитаризации образования. В этой диалогической ситуации педагогическая деятельность должна быть направлена **на формирование с а м о с т о я т е л ь н о й мыслительной активности каждого субъекта образовательной среды, наиболее полно эта цель может быть достигнута в гуманистических условиях.**

2.2. «ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРЫ» В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ИЗМЕРЕНИИ

Переориентация целей образования в культурологическом направлении опирается на разработку культуросообразной модели личности. Каждый человек является в той или иной мере представителем определенного типа культуры, то есть культурным типом (Д.Г. Флейбман). Культурный тип является одновременно продуктом и представителем определенной культур-

но-исторической среды. Вне зависимости от типа культурной среды, она может быть рассмотрена с позиций представления, выраженности в ней так называемых абсолютных ценностей или сверхидей. Эти ценности и сверхидеи так или иначе отражаются на типе формирующейся в этих условиях личности. Ценности и господствующие идеи общества в первую очередь влияют на общее мировоззрение личности, на ее жизненные ключевые позиции и менталитетные характеристики. Следовательно, разработка культуросообразной модели личности должна начинаться с анализа содержания и особенностей представления этих ценностей в обществе в разные исторические эпохи.

Вопрос об абсолютных ценностях в каждую культурно-историческую эпоху рассматривался и решался по-своему. Процесс поиска вечной и духовной основы человеческой жизни не прекращался ни в один из исторических периодов. Можно лишь говорить об особенностях этого поиска, о степени выраженности тех или иных идей в мире, в менталитете того или иного народа, проявляющихся в особенностях его культуры. Проблема идеальной остается одной из центральных в философии со времен появления данной области человеческого знания.

Обыкновенно в истории развития человеческой мысли признание абсолютных ценностей связывается с признанием существования надмирного, совершенного, и, по сути, божественного начала. Так, во времена Платона, а также во многом благодаря его учению, абсолютные ценности не только не признавались существующими (Добро, Истина, Красота и т.д.), но им отводилась роль божественного предначертания. Гораздо позднее, в период распространения материалистического учения о мире и с признанием учения о классовых интересах данное понимание абсолютных ценностей было во многом развенчано и даже отброшено как некий рудимент. Сегодня, в эпоху глобализации, мир вновь столкнулся с необходимостью обретения духовной основы человеческого существования, вновь обратился к понятию универсальных или абсолютных, или общечеловеческих ценностей, но этот поиск оказался во многом осложнен утратой прежней религиозности людей. Человек оказался «над пропастью» собственного безверия.

Действительно, именно идеалы и идеи во все времена задавали тон человеческому существованию, являясь в свою очередь его «настроением» и «настроем». Настраиваться же в настоящем и из настоящего можно только на будущее. Настрой на прошлое не имеет смысла, поскольку прошлое само по себе уже есть результат определенных настроений и действий под влиянием этих настроений: «Наша жизнь уже не может ориентироваться на прошлое, она должна иметь свою собственную судьбу» (Х. Ортега-и-Гассет) [326, с. 74].

В учении Н.О. Лосского речь идет не только об абсолютных, но и относительных ценностях. Примечательным является убежденность философа, что абсолютные ценности не нуждаются в доказательстве, они усматриваются непосредственно сердцем, интуицией, разумом, совестью человека. Проблема лишь заключается в степени их осознания каждым в отдельности и обществом в целом. Таким образом, учение Н.О. Лосского переводит всеобщую проблему этики в проблему индивидуального самосознания, внутреннего прозрения личности.

Идеалы есть своеобразные «компасы» будущего, а абсолютные ценности задают вектор движения, и чем более ясны эти ценности, тем более точным будет положение стрелки компаса (жизненные цели деятельности человека, общества) относительно них. При неясности направления (неясности ценностного мира) стрелка будет постоянно менять направление. Иначе, деятельность людей при неясности ценностей и идеалов становится нецеленаправленной, слишком противоречивой, а непосредственные цели этой деятельности могут не только не совпадать с абсолютным, но противоречить ему, то есть вести к разрушению. В данном случае, к разрушению не только духовности отдельного человека или целого общества, но к общей деградации человеческого существования.

Человечество нуждается в определении основ своего существования, и, прежде всего, духовных, чтобы избежать собственной гибели в любом ее варианте, а также для самоосуществления. «... Чтобы не нарушить своего предназначения, человек должен подняться до приятия чего-то принципиально большего – до ценностного призвания» (Г.С. Батищев) [39, с.2]. Однако современные идеалы сути человеческого и существования, как уже было отмечено, не могут опираться в такой же мере, как это было раньше, на «почву прошлого».

Но, чтобы прийти к идеалу будущего, необходимо, чтобы в человеке уже сейчас имелись «зерна» этого будущего: «Для того, чтобы новые идеи и чувства нашли отклик в их душах, нужно, чтобы они уже обитали в них от рождения... Без этой изначальной стихийной предрасположенности масс глас любого проповедника будет гласом вопиющего в пустыне... исторические перемены предполагают появление иного типа человека, отличного от того типа, который уже был...» (Х. Ортега-и-Гассет) [326, с. 10-11].

Вместе с тем «в философской традиции преобладает мнение, будто идеалы принципиально недостижимы» (Э. Савицкая) [380, с.63]. Принципиальная недостижимость абсолютного очевидна. Кроме того, абсолютные ценности, не подкрепленные духовными исканиями, подавляют жизнь человека, становясь теми идеалами, которые требуют неисчислимых жертв (там же). Однако и сами идеалы «культурного человека» изменяются мало, скорее, в сторону расширения, дополнения, а не изменения внутренней структуры. «Следовательно, в плоскости идеалов относительно просто выделяются типы, но с трудом улавливается динамика» (Э. Савицкая) [380, с.63].

Вместе с тем природа абсолютных ценностей действительно обладает свойством неясности, как неясности в обычном мире. Более того, даже в мире трансцендентном эти абсолютные ценности не только порой скрыты, но и находятся во взаимном противоречии. Эти противоречия ясно обнаруживаются еще в философских спорах Сократа.

Поиск духовных оснований жизни человека обусловлен пониманием его специфической сущности как живого существа. Точнее было бы даже сказать, что поиск духовных и вечных смыслов существования человека и есть решение проблемы о его сущности и назначении. Мы разделяем в этом плане, однако, мнение философа Г.С. Батищева, как и ряда других мыслителей, что человек должен не подчинять окружающий мир своей силе и вообще не столько наращивать собственную мощь, сколько стремиться к определению

абсолютных ценностей, связанных с гармоничным существованием человека в окружающем мире. И ради этого человек должен подчинять свой внутренний мир этим определенным абсолютным ценностям. «И это подчинение должно иметь претворение не где-то лишь вне и вопреки структуре личностного мира и его внутренним, собственным достоинствам, а именно внутри и благодаря действенному присутствию и неотступному совестному контролю, творимому изнутри личностного мира» [39, с.4]. И далее: «Иначе говоря, объективно сущая, но никогда не данная явно универсальная иерархия, венчаемая абсолютными, высшими ценностями Истины и Добра, Красоты и Общительности глубинной – эта иерархия должна быть представлена также и внутри личного мира, как ему самому неотъемлемо присущая. Правда, эта представленность всегда и неизбежно сопряжена с какими-то своеобразными конкретизациями, имеющими в каждой личности свой уникально неповторимый модифицированный лик-образ, сквозь здесь-и-теперь претворение всегда должно просвечивать то, что претворяется – всех пронизывающая собой и всеобъемлющая диалектическая сверхгармония совершенствования, в которой зван каждый лично индивидуально душевно-духовный голос.

Тогда-то окажется... явным, что всякая культурная норма – не нечто самодовлеющее, но способ совершенствования всех через посредство озабоченности о совершенствовании каждого» [там же].

К проблеме сущности человека обращались философы всех времен, начиная с Аристотеля. «Исторически сложились две традиции познания человека: западная и восточная... Современные философские концепции человека берут свое начало в глубокой древности. В то время и на Западе, и на Востоке человек рассматривался как часть Космоса (микрокосм), как символ Вселенной, как живой одухотворенный организм. По Аристотелю, человек – наделенное разумом живое существо, способное к общественной жизни» [170, с.16]. Проблема автономности человеческого существования обостряется с развитием самосознания человека, во многом совпадает с периодом Возрождения. Затем механистическое мировоззрение привело к развитию механистических представлений и о человеке. К рассмотрению человека как целостного существа возвращаются позднее – в XVII-XVIII вв. В XIX-XX вв. возникают иррационалистические концепции человека, в которых он начинает рассматриваться как существо эмоциональное, не поддающееся самоконтролю. В этих концепциях на первое место выступают бессознательное (З. Фрейд), воля, особенности непосредственного переживания. В этих мировоззренческих условиях набирает силу персонализм.

В дальнейшем, помимо иррационалистических представлений о человеке в XX веке, начинает активно развиваться экзистенциализм: «Последний на Западе в наши дни полностью определяет «духовную ситуацию эпохи»» [там же, с.17]. В этих теориях нередко отрицается либо игнорируется общественная природа человека. На первое место ставится индивидуальное начало. «... В персонализме человек, личность выступают как первичная творческая реальность и высшая духовная ценность, тогда как мир есть проявление творческой активности верховной личности, божества (Н. Бердяев, Н. Лосский, Л. Шестов...)» [там же].

В современной философской и не только философской литературе вновь все острее чаще дискутируется

проблема человека, каким ему быть, каким быть человеку будущего. Истоки этого решения часто заимствуются из прошлого, хотя в то же время и понятно, что «каждой эпохе в истории человечества свойственно свое понимание человека» [там же, с.49].

Безусловно, что сущность современного человека определяется всей совокупностью культурных реалий, в которые он погружен. Смыслы его существования в первую очередь задаются имеющейся системой ценностей. Но современный человек, хотя и погружен в культуру как пространство своего бытия, одновременно являясь субъектом этого бытия, оказывается способен к его изменению.

Взаимный процесс творения культуры человеком и человека в культуре обнадеживает самого человека. Дает ему шанс состояться в новом качестве. В этом диалоге Человек – Культура человек все же оказывается Целью. **Не случайно, по И. Канту,** культура представляет собой «последнюю цель» природы в отношении человека, средство реализации всего спектра задатков и склонностей человека, включая технические, прагматические и моральные.

Однако не следует забывать об ущербности несовершенных выборов человека, их потенциально, а часто и реально катастрофический характер. Напомним слова **М.К. Мамардашвили: с любых высот культуры можно всегда сорваться в бездну [278, с.76].** Действительно культура сама по себе не является панацеей от бескультурья, бесчеловечного. **Культура – источник и результат смыслообразующего начала человеческого развития, но не щит и не буфер от всего того, что противостоит этому началу. Культура вне нашего внимания есть не осмысленное бытие, но осмыслить ее можем только мы сами. Это означает, что, с одной стороны, культура, являясь мощным социальным организмом, может быть в короткий срок разрушена самим человеком как неосмысленное, неценное явление в его жизни. «Встреча» человека с культурой может не состояться. Человек, не «встречающий» (М.Б. Бубер) культуру как собственный смысл жизни, остается варваром не только в отношении к культуре, но и в отношении к самому себе.**

Культуролог А.И. Арнольдов [25, с.8], отмечая эту особенность культуры, пишет, что культура в идеале как феномен представляет собой удивительное, гармонично устроенное здание, которое может прочно стоять и среди всеобщего хаоса. «Разрушить его фундамент или даже поколебать зачастую не так просто, почти невозможно. В то же время культура – хрупкий организм. При известных обстоятельствах покров культуры легко разрушается» [там же].

Следовательно, важнейшая проблема самой культуры заключается не в том, как нам распорядиться существующими свершениями человеческого духа, человеческого умения, а в том, насколько мы понимаем, что все это не самодостаточно, не самоналожено, что хаос не позади, а окружает каждую точку культурного существования внутри самой же культуры.

Значимость рефлексивного компонента для человека культуры предельно высока. **Это человеческое (рефлексивное) состояние М.К. Мамардашвили, в частности, называет фундаментом или основанием культуры нового времени, которое можно определить как неисчерпаемое человеческое стремление подняться над самим собой, преодолеть собственную инерцию, встать**

на путь бесконечного духовного обновления. И в этом движении человека к себе нет никаких гарантий.

Итак, в социальной «полифонии» постиндустриального общества проблема моделирования в сфере образования значительно усложняется, процесс по ее разработке приобретает вероятностный характер. Ответы на вечные вопросы образования (каким быть человеку; как его должно воспитывать; чему и как обучать) становятся неисчерпаемой темой для философских и психолого-педагогических дискуссий.

С другой стороны, **неопределенность в образовательных ориентирах является следствием и условием сохранения свободы в выборе образовательных траекторий развития в условиях поликультуры.** Данная неопределенность явно просматривается и в самих процессах гуманизации и гуманитаризации образования. Поэтому, соглашаясь в целом с Э. Савицкой, И.Г. Фомичевой, что образовательные модели существуют в виде принципиальных идей издревле, по-разному выражая себя в отдельные периоды истории, **нельзя еще раз не подчеркнуть, что современный мир может быть охарактеризован с качественно иных позиций, чем прежние эпохи.**

Сегодня речь идет о **человеке ноосферном** со всеми вытекающими отсюда последствиями. Ноосферный характер современного человека, прежде всего, проявляется в экологической составляющей его сознания. Между тем, если человек так и не поднимается до осознания причастности своего существования к проблемам окружающего, в том числе природного мира, то он является варваром в условиях ноосферы, дикарем в отношении природы.

С позиций сказанного, человек ноосферный – человек все более сознающий собственную ответственность за свои действия, в том числе в отношении к природным условиям. «Утратить сознание своей ответственности за происходящее – значит беспечно скользить по пологому склону событий, заглушив в себе предчувствие беды, закрыв глаза на опасность, которая таится в любых, даже самых благоприятных временах» (Х. Ортега-и-Гассет) [326, с.106-107]. Формирование нового типа ответственности в человеке – процесс, требующий особых усилий, где особой функцией наделяется и образование.

Кризис современной культуры, рассматриваемый как кризис самого человека, означает появление принципиально иных требований к человеку, его становлению. И важную роль здесь обретает именно образование. В отличие от всех предыдущих эпох, современное образование является такой особой и специфической частью культуры, общества, которая представляет собой не просто развитый социальный институт по осуществлению преемственности между поколениями в знаниях, умениях и опыте жизнедеятельности. На институциональном и ментальном уровнях образование сегодня способно «творить» свою культуру, значимо влиять на общекультурные тенденции. В связи с этим резко возросла и ответственность деятелей образования за свою деятельность.

Проблема переориентации целей образования в культурологическом направлении связана с разработкой культурно-образовательной модели личности. Так, А. С. Запесоцкий пишет: «На институциональном уров-

не (в деятельности конкретного образовательного учреждения) существенным теоретическим и мировоззренческим ресурсом оптимизации культурно-образовательного пространства выступает культурно-историческая концепция развития личности, в рамках которой успешность социализации и индивидуализации определяется социально-культурным контекстом, влиянием исторически развивающейся культуры, а человек рассматривается как объективированная и превращенная форма культурогенеза» [163, с.14].

В педагогической науке и сегодня широко распространен метод моделирования образа человека, создание его «идеального образца». Этот процесс сегодня характеризуется многоплановостью, вариативностью. Однако мы считаем, что «моделирование «образцов личности», как и «образцов деятельности», не должно переходить в самоцель и сколько-нибудь противоречить многогранности и целостности, и уникальности формирования конкретной личности в образовательном процессе. Ведь: «Не «модели выпускника», а живые люди сами выбирают себе жизненные пути» (В.Д. Семенов) [389, с.10].

Напомним, **что модели служат лишь условными «специфическими» ориентирами образовательной деятельности, помогают конкретизировать и «акцентировать» направления этой деятельности.**

Вообще под «моделью» (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) понимают «любой мысленный, знаковый или материальный образ оригинала: отображение объектов и явлений в виде описаний, теорий, схем, чертежей, графиков... Модели, таким образом, есть такие материальные, образные и логические представления, которые в чем-то подобны изучаемым объектам и явлениям, и благодаря этому их использование позволяет достичь некоторого приблизительного понимания (приблизительного, т.е. приближающего наше нынешнее понимание к более точному, более соответствующему реальности)» (Н.Э. Гусинский, Ю.И. Турчанинова) [140, с.24-25].

Следует также иметь в виду, что модели, используемые в гуманитарных науках, в отличие от, к примеру, математических моделей, часто обладают не только и не столько логическими характеристиками, но целиком или в основе построены на алогизмах, метафорах и т.п. «Различные модели личности, существующие в психологии, порою похожи на волшебные сказки, настолько богатую метафорическую структуру они собою представляют» [там же, с.26].

Несмотря на метафорический и даже эмоциональный характер ряда моделей личности в гуманитарных науках, следует, однако, признать их важность и несомненную резонансность для понимания глубинных психических процессов, сложных систем взаимодействия человека с миром и т.д. Так, достаточно метафоричны исторические модели личности, представленные в исследовании Е. Савицкой, но подобное моделирование успешно помогает выявить главнейшие черты человеческого мировоззрения конкретной эпохи, воплощаемые в культурных, в том числе образовательных уставахках времени.

Э. Савицкая отмечает [380, с.62], что в ходе своего исторического развития образование обособляется из потока жизни, как: 1) целенаправленная деятельность (воздействие); 2) деятельность, направленная на избранных (по положению или по способностям); 3) деятель-

ность, где преследуется цель совершенства. На первых этапах развития культурного общества, согласно данной концепции [там же, с. 63], совершенство личности мыслится не как развитие личных задатков, а связывается с одинаковым для всех идеалом. Основные модели-идеалы человека: 1) внемирный идеал; 2) мирской идеал (делание в миру); 3) духовный вождь-пастырь, действующий в миру, но во имя потустороннего. Первый путь является особым, так как предполагает «выход из культуры».

Э. Савицкая уверена, что в современных условиях нет возврата к прежним моделям культурного человека, так как современный социальный, в том числе образовательный, мир перестал быть иерархизированным, получило широкое развитие массовое образование. В определенном смысле с данным выводом можно согласиться. В частности, мы считаем верным, что в образовании сегодня нельзя обойтись одной или двумя, даже тремя моделями культурного человека, вполне конкретными в задаваемых ими качествах. В то же время для нас это также означает необходимость определения самых общих качеств человека, своеобразных его культуре («второй природе»).

В отличие от Е. Савицкой, философ И.Н. Степанова [413] выделяет гораздо больше моделей культурного человека, имевших и имеющих место в истории. Это следующие исторически сложившиеся модели культурного человека: теоретический человек, эстетический человек, этический человек, политический человек, религиозный человек; природосообразный человек; технологический человек, управляемый человек, социальный человек; модель религиозно-христианской личности, коммуникативная модель личности.

Можно сказать, что в основу выделения данных моделей культурного человека положена ведущая деятельность человека как основная ценность его бытия. Такое моделирование бывает очень важно в ряде исследований. Оно указывает на широту охватываемого спектра видов деятельности человека, на образ жизни эпохи. Но модель управляемого человека, по нашему мнению, уже по своему названию в большей мере акцентирует внимание на определенной социальной позиции человека, определяющего его место и роль в обществе, а также способ взаимоотношений с другими. Данная модель выделена как особая, видимо, потому, что с развитием массовой культуры резко возросло количество людей, занимающих именно такую социальную позицию. Считаем, однако, что подобного рода классификации моделей человека должны дополняться другими типологиями общего характера.

В подобном моделировании культурного человека налицо односторонний критерий моделирования по доминирующей функции человека в обществе, по его главной самопрезентирующей линии. Причем в основании каждого отдельного суммарного деления находится какое-либо одно онтологическое основание как отношение человека к жизни, бытию. Но сгруппированные исследователем отдельные линии самореализации человека не составляют между собой часто непосредственных, порой и косвенных дилемм, что, безусловно, означает немалую степень случайности в подборе и выделении представленных моделей культурного человека. Вместе с тем нельзя, думается, не признать вполне объективный характер их выделения в общественном развитии.

Однако нам представляется недостаточно продуктивным такой перечислительный, мало концептуализированный способ выделения моделей личности «вслед за историческим фактом». Желательно, чтобы внутренним основанием для деления образовательных моделей личности в истории общества и современном обществе выступали онтологические критерии.

В этом смысле нам более близка исследовательская позиция И.Г. Фомичевой, которая в качестве главного и, пожалуй, единственного критерия прогресса в области образования выделяет «сменяющиеся формы взаимодействия взрослых и детей в альтернативе «принуждение-свобода»» [459, с. 239].

Прогресс в образовании, считает она, не был связан с формой линейной замены одной модели на другую, но в разные эпохи происходила частичная замена моделей, при этом даже наиболее неприемлемая из них имела место, пусть и в «замороженном» состоянии. Отсюда можно предположить, что **неопределенность образовательной модели в каждом конкретном случае является показателем ее сущностной неясности, отсутствием четкого и последовательного подхода к имеющемуся выбору, имеющегося неразличения и смещения этого выбора.**

Кроме того, с позиций понимания учения о больших и сложных системах, следует помнить о неизмеримом числе вероятностей и способов воплощения тех или иных образовательных моделей в практике образования. При этом возможно, что в реальных условиях даже хорошо спрогнозированная модель подвергается искажению, модифицированию вплоть до конкретного отрицания. Но, с другой стороны: «Пока не выработана единая точка зрения (если она вообще может быть когда-то выработана), описание любой системы включает в себя на равных правах все существующие варианты, идеи, подходы. Особенно важно иметь это в виду при рассмотрении систем, связанных с деятельностью Человека культурного, когда исследуются особенности становления и развития таких объектов, как наука, искусство, культура, личность» [140, с. 27].

И все же прослеживание основных черт, в частности, в развитии культурной модели человека в истории образования позволяет уточнить идеи, способы, особенности их воплощения в зависимости от доминирования тех или иных ценностей в обществе. И это, безусловно, в нашем понимании означает необходимость аксиологического подхода в образовании как основополагающего.

Помимо образовательных моделей личности, так или иначе нашедших свое воплощение в образовательной практике (см. определение в начале 2-й главы), философия образования сегодня активно нуждается и в теоретических моделях образования, теоретических моделях личности. «Теоретическая (или концептуальная) модель воплощает понимание ее автором того, что такое образование, как оно происходит и разворачивается, так что в этих случаях вполне уместно использовать выражение «*модель образования*»» [там же, с. 28]. Опираясь на сказанное, **будем в дальнейшем определять рассматриваемую нами модель «человека культуры» в качестве анализируемой, прогнозируемой и реализуемой модели человека в образовании как смыслотворческой культуросообразной деятельности его субъектов.**

При определении понятия «культура личности» важно учесть ведущие характеристики культуры, выделяемые в общих, наиболее универсальных определениях, где культура рассматривается как продукт социального развития, как его идея и идеал.

Культура как путь выхода из социального кризиса обозначена на первом плане с началом ХХI века. Причем важным становится говорить не только и не столько о культуре в целом как достоянии людей, сколько еще и о культуре отдельной личности, культуре разных социальных слоев, культуре конкретного общества. И если и был прав в чем-либо был А.Д. Тойнби, писавший, что творческие личности составляют меньшинство, но именно они вдыхают в социальную систему новую жизнь, то сегодня роль и значение отдельного человека в общей системе выживания настолько возросли, что уже нельзя не говорить о всеобщей и одновременно индивидуальной ответственности за общее выживание.

Одной из таких типологий является типология культурного развития современного американского философа и культуролога Д.К. Фейблмана (р.1904), рассматривающего культуру как систему ценностей и прикладную онтологию. Решая проблему влияния культуры на личность, Фейблман выделяет семь основных идеальных типов культуры: допервобытный, первобытный, военный, религиозный, цивилизационный, научный и постнаучный. Первые четыре из них он относит к «ранним», последние три – к «развитым». Фейблман также показывает, что влияние культуры на индивида предельно сильно и затрагивает все сферы и моменты его существования. В русле темы нашего рассуждения остановимся на последних трех типах культуры и их рассмотрении философом.

Цивилизационный тип культуры рассматривается им как реакция на религиозный. Основной вопрос этого типа: «Насколько личностны ваши ощущения?» «Человек должен быть уникален в своих реакциях, а идеальной личностью является та, которая в состоянии выработать собственные критерии ощущений, чувств, мыслей и действий» [64, с.244]. В таком обществе высоко ценится рациональность, нет правил мышления, а лишь апелляция к человеческой разумности.

Научный тип культуры является самым высоким из известных на сегодняшний день, по мнению ученого. Жизнь в нем подвластна идее. Основной вопрос к индивидуальным представителям: «Насколько ты любознателен?» Целью такого общества является не чувственный подарок, как в цивилизационной культуре, а непрерывное совершенствование будущего реально существующего мира: «Человек данной культуры не настолько озабочен покорением или игнорированием физического или биологического окружения, насколько занят его пониманием» [там же, с.247].

Интерпретируя мысль ученого о стремлении индивидуальных представителей современной культуры к любознательности и пониманию, подчеркнем, что подобное стремление проявляется в целом ряде социально-культурных характеристик современной личности. А именно: 1) в обращении к «чистой» информации как важнейшей и, по сути, последней инстанции знания и понимания; 2) в стремлении ко все большему охвату действительности коммуникационными каналами и связями; 3) в нацеленности в личностном развитии и саморазвитии на коммуникативные свойства и качества.

Безусловно, что в подобном стремлении «охватить» ускользающую действительность и воспринять ее в том виде, «как она есть», в общем-то, нет ничего предосудительного. Однако... Однако понятно, причем изначально, что вселенная необъятна и бесконечна. И главное, что вытекает из подобного вывода – «информационный порыв» как доминирующий никогда не будет в полной мере удовлетворен. Это банально. Но в данном случае нами в первую очередь имеется в виду удовлетворенность человека жизнью бытийного содержания.

Опасно то, что как раз в условиях всеобщего стремления к информационному «всезнайству» человек все более становится опустошен изнутри. Прежде всего, по причине не менее главного при этом стремления – стремления к объективности. Поскольку в этих условиях мы получаем объективность совсем иного свойства – мы получаем «холодный продукт» «холодного» и одновременно опустошенного разума. Как тут не вспомнить изречение Ж.Ж. Руссо: «Холодный рассудок никогда не совершал ничего прекрасного». Мы видим основную проблему информационного человека в отсутствии, а точнее, недоразвитии смыслообразующего этического начала.

Постнаучный тип культуры – будущий тип. Хотя лидирующая роль в нем остается за исследовательской деятельностью, как и в научном, но главной ее целью станет знание. При этом удовлетворение и удовольствие будут цениться столь же высоко, как и знание. Основной вопрос будет звучать: «Сколь ты совершенен?» Фейблман считает, что этот тип культуры ближе всех подойдет к созданию совершенного общества. По-видимому, речь идет именно о таком знании, когда человек не только обладает информацией как объективным представлением о действительности, но вмещает ее в личностную структуру сознания как некий смыслообразующий и организующий интеллектуальный и эмоциональный мир «элемент». Понимая мысль Фейблмана с этих позиций, не можем не согласиться, что эволюция человека в мире культуры состоит ни в чем ином, как в саморазвитии и самосовершенствовании, а, значит, во все большем обращении к внутреннему миру, миру своих мыслей и чувств как способу и условию эволюции мира социального.

Все выделенные философом типы культуры являются скорее идеальными, реальные же представляют собой сочетание различных типов культуры. Перечисленные типы не являют также собой хронологической прогрессии. «Несмотря на то, что культуры неравноценны, все типы в меру своих возможностей, реализуются» [там же, с.254].

В то же время каждый человек является в той или иной мере представителем определенного типа культуры, то есть культурным типом. При этом под культурным *типом* следует понимать *культурный* тип, как отмечает сам Д.Г. Флейбман [64]. Однако вне зависимости от типа культурной среды, культура может быть рассмотрена с позиции представленности, выраженности в ней так называемых абсолютных ценностей как сверхидей. Так, этические и эстетические ценности в любой культуре или системе культур имеются еще до того, как они актуализируются, то есть фактически их существование независимо от любых соображений. Безусловно, что их изучение невозможно без определенного выхода за границы конкретной культуры («Лицом к лицу лица не увидеть, большое видится на расстоянии»). Не случайно

К. Леви-Стросс подчеркивал: «... никакая часть человечества не может понять себя иначе, как через понимание других народов» [257, с. 16].

В сложности выявления отличий культурного типа личности от представителя определенного типа культуры проявляется естественный субъективизм подобной ситуации. Методологи философии современного образования Н.Э Гусинский, Ю.И. Турчанинова пишут: «... контекст как таковой и определяемые им смыслы всех слов и выражений обнаруживаются именно на границах культур. В семиотике (науке о знаковых системах) существует так называемый парадокс наблюдателя: принадлежащий к данной культуре человек не может ее описывать, поскольку она для него является тем же, чем было море для той маленькой рыбки из чаньской притчи, - она им не ощущается, не осознается, если он не соприкасался ни с какой другой; он не может взглянуть на свою культуру со стороны, потому что весь его контекст восприятия мира только ею и задается» [140, с. 13].

Существование такого парадокса означает ни что иное, как первичность на онтологическом уровне наличия определенных идей социального развития в человеческой природе, пусть даже не выявленных индивидом либо обществом, либо выраженных в смутных установках жизни людей, их неосознанных мировоззренческих позициях. О наличии этих неосознанных установок в «неявном» сознании человека писал еще Х. Ортега-и-Гассет, когда подчеркивал необходимость смены поколений путем рождения «иного типа человека»: «Для того, чтобы новые идеи и чувства нашли отклик в их душах, нужно, чтобы они уже обитали в них от рождения, нужно, чтобы была подготовлена почва, на которой смогли бы взойти всходы этих чувств и идей. Без этой изначальной, стихийной предрасположенности масс глас любого проповедника будет гласом вопиющего в пустыне» [326, с. 10-11].

В этом смысле задача образования, и именно во многом современного, и состоит в обозначении и корректировке этих идей, а главное, в их «взращивании» в сознании растущей и становящейся личности. С этих позиций семиотический и герменевтический характер должен быть свойственен современному образованию в особой мере.

В условиях же техногенной цивилизации человек все больше «отрывается» в своем образе жизни от своей сущности, от своих первичных идей и смыслов жизни. «В наше время самые «культурные люди» страдают от непозволительного исторического «склероза» [там же, с. 118]. Сегодня можно говорить о новом типе культуры и, следовательно, о новом историческом типе человека - цивилизационном типе, но говорить о совершенном и гармоничном человеке в этих условиях трудно. Более того: «теперь уже сам человек не успевает шагнуть в ногу с прогрессом, по пути которого неуклонно следует цивилизация» [там же, с. 117].

Современный ученый В.Д. Семенов по этому поводу пишет: «Техногенная цивилизация в кризисе еще и потому, что она востребует не человека в целом, а «частичного индивида» («экономического», исполнителя роли и т.д.). Богатства души человека для этой цивилизации не нужны: они обременяют социальный муравейник. И только немногие люди становятся настоящим людьми, но вопреки... Вот с тех пор и появляются педагогические идеи» [389, с. 16].

Очевидно, что в современной образовательной деятельности следует часто действовать не в согласии с имеющимся социальным миром, а вопреки. При этом особое внимание необходимо обращать на социальные идеи, пересмотр их качества, на то, как они впитываются сознанием молодых людей.

Сегодня, по-видимому, важно вновь заговорить об идеале, идеале человека. Говорить об идеале человека - значит говорить о главной идее человека полноценного. Пора «переломить» состояние, когда «нам уже не нужны нормы, правила и образцы» [326, с. 64]. Однако это не означает, что нужен возврат к прошлому, да это и невозможно. Невозможно становится вернуться в русло традиционной культуры. Но необходимо создание таких социально-культурных условий жизни, при которых в условиях свободного выбора человек все больше обращается к моментам внутреннего сознания, выстраивая на равновесных основаниях сосуществование себя с подобными.

Помимо сказанного, полноценность человеческого существования может по-новому себя выразить в органическом сочетании рационального и духовного, а также в активной самореализации индивидуальностей в социально-культурном пространстве. Шлейермахер усматривал именно в индивидуальности, как и В. Гумбольдт, и В. Дильтей, начало нравственности, условие нравственного сознания человека: «так как все нравственное должно быть установлено в отношении себя, как единичное, и вместе с тем оно должно быть отлично от всего прочего по понятию, то и отдельные люди изначально должны, по понятию, мыслиться отличными друг от друга, то есть каждый должен быть своеобразным» [Шлейермахер, «Этика», параграф 131].

Все сказанное указывает, что в условиях постиндустриальной культуры важно вести речь о **человеке культуры как новом типе исторической личности, с развитым чувством собственной индивидуальности и рефлексивным самосознанием – условием нравственности его внутреннего мира.**

Итак, разработка модели «человека культуры» предполагает реализацию аксиологического подхода как ведущего. Дезаксиологическая и аксиологическая ориентация не исключают друг друга (Э.С. Маркарян) [281, с. 86], напротив, они диалектически взаимосвязаны и одинаково необходимы для осуществления социальной практики.

Представляется, что одной из серьезных причин сомнений в ценностном подходе к оценке действительности является распространенность неправильного понимания сущности ценностного анализа, на которое очень точно указал еще М. Вебер [83] (см. с. 30).

Образование сегодня нуждается в результатах последовательного и многостороннего анализа культурно-исторического процесса с целью определения концепции личностного становления в этих условиях. Необходимы исследования в области «отчетов» ценностных суждений личности, кроющиеся в системе осознанных и бессознательных проявлений чувств и желаний человека, типизация этих проявлений относительно общественного развития. Определение культурных ориентиров переориентации образовательной стратегии естественным образом опирается на труды по методологии и типологии культуры.

Как уже было рассмотрено в предыдущей главе, современное общество в области гуманитарных наук, в поиске ответа на вопрос о сущности человека, все чаще видит его в культуре. Так, еще А. Моль [292] отводил лидирующее положение именно гуманитарной культуре личности, В.С. Библер [62] усиленно говорил о «человеке культуры» как порождении диалога культур. Ответ на вопрос - «Почему именно «человек культуры»?» - уже достаточно обоснован в трудах видных мыслителей XX века, в том числе В.С. Библером, А. Ортега-и-Гассетом, А. Швейцером и др. Между тем во многом открытым остается вопрос: «Каков современный «человек культуры» в его ведущих характеристиках?»

Выявленные Э. Фроммом патологические симптомы человека в технологическом обществе - внутренняя пассивность, ведущая к проявлению тревоги, подавленности, обезличенности, безразличию к жизни, насилию [465, с.290] – продолжают нарастать в современном обществе, переходя в его важнейшую глобальную проблему. С другой стороны, мы наблюдаем повсеместный рост социальной агрессии в форме националистических, нефашистских и других разного рода экстремистских течений. Трудно не согласиться, что единственный выход – «гуманизация системы таким образом, чтобы она служила целям благополучия и развития человека, другими словами, движению жизни». Образование же призвано служить идеям самоутверждения человека [там же, с.306]. Для создания нового человека недостаточно только воспитания и обучения в духе гуманизма, должна измениться вся жизнь: «Не национальный праздник, а «день человека» должен стать наиболее важным праздником в году» [там же, с.49].

Однако важнейшим вопросом остается: как это осуществить? Каковы методы и средства реализации этих благих целей?

Напомним, Э. Фромм, в частности, видел значительный разрыв между миссионерской ролью образования и сложившимися в нем традициями. Вслед за философом полагаем, что миссионерская роль образования начинается с возвышения содержания и характера образования как целостного процесса становления личности до уровня воплощения и реализации в нем идеи общечеловеческих ценностей.

Признание существования сверхидей или сверхценностей в любой культуре позволяет посмотреть на проблему нравственного мира отдельной личности как на проблему меры ее становления.

Понятие «становление» не является тождественным понятию «развитие». В нашем понимании «становление» – более личностный процесс, более интериоризированный, чем «развитие». Можно встретить следующее понимание этого понятия [447, с.31-32]: «Становление – это процесс, в котором объекта еще нет, он только становится...». Аналогичным и приемлемым выглядит следующее понимание понятия «становление» в сравнении с развитием: «Пытаясь же сколь-нибудь точно указать момент появления личности в процессе индивидуального развития или момент превращения стада первобытных полуобезьян в человеческое общество, мы обязательно наталкиваемся на трудноопределимый период своеобразный «подготовки» к появлению объекта, которую, как правило, и обозначают понятием «становление» [141, с.31].

Понятие «становление» очень тесно связано с понятием «развитие». Разница между этими понятиями

порой едва уловима. Но если все же обратить внимание на семантический анализ слов, опираясь на их лексическое содержание, то, безусловно, эту разницу можно уловить. В частности, понятие «развитие» является однокоренным со словом «развивать». «В философии под развитием понимают изменение, но не любое, а направленное, необратимое и закономерное. Хаотические изменения объекта, при которых его свойства меняются случайным образом, обычно не называют развитием» [там же, с.28-29].

Итак, понятие «становление» обозначает более целостные и качественные изменения личности, происходящие в процессе ее развития. На основании сказанного **развитие личности в образовательном процессе, связанное с качественными преобразованиями в системе ее мировоззрения, ценностных установок мы будем связывать с понятием «становление».**

При этом мы исходим из понимания, что чем более личность понимает и принимает абсолютные ценности, тем на более высокой ступени своего становления она находится. Этот, в общем-то, банальный вывод содержится и другой смысл – *важно не само по себе знание о чем-либо, но отношение к этому чему-либо, которое формируется каждым из имеющегося знания. В этом понимании отношение ценнее знания как такового, так как именно оно является побудительной и порождающей силой любых действий.* И это очень важно учитывать в педагогике: «Педагогика взаимодействия, основанная на гуманном прагматизме, имеет ядро (ключевое слово): *отношения*, основанные на взаимном доверии» [Семенов В.Д. Вопреки, но благодаря: Этюды о педагогической антропологии конца XX века. - Екатеринбург, 1999. - С.31].

В условиях постиндустриальной действительности, когда личность становится реальной движущей силой глобальных социальных процессов, **ее отношение как функция действенного мировоззрения все чаще становится объектом пристального внимания и изучения.**

Об определенном сдвиге в рассмотрении общественных явлений пишет, в частности, А.С. Ахиезер. Он отмечает усиление внимания к культуре, возрастающий интерес к соотношению МЕЖДУ культурой и формами отношений людей, ведущий к отказу от упрощенного рассмотрения общества как всего лишь совокупности общественных отношений. Так возрастает интерес «к стыку» МЕЖДУ отношениями людей и культурой, к его превращению в фокус объяснения, понимания общественной жизни вообще: «Суть человека в данном случае рассматривается в его интеллектуальном, нравственном, творческом напряжении, направленном на развитие способностей обеспечивать собственное воспроизводство, собственную выживаемость, жизнеспособность» [29, с.29].

В.С. Библер в работе «От наукоучения к логике культуры» [62, с.48] высказал значимую мысль о роли и особенностях поведения отдельного человека в отношении ко всему культурному контексту: «Сила моего действия на вещи – не во мне самом, не в моей неповторимости и даже не в моей образованности, а в подобном рода модели, которая необходима в первую очередь для теоретического осмысления ведущих задач и направлений образовательной деятельности. Такая модель не всегда (или, точнее, только относительно) представляет собой «прямое руководство к действию». Смысл этого суждения указывает на важность

существования обобщенных образов человека, на обобщенный характер представлений о человеке самого человека. При этом «обобщенная» модель человека единственно возможна и реальна в условиях «полифонии» и «мозаичности» общества (по А. Молю).

Итак, модель современного культурного человека должна быть ориентирована на самые существенные его черты. В этом случае модель не будет «страдать» односторонностью и исключительностью. Кроме того, целостная модель выражает себя в конкретном оформлении в виде определенного «образца» того или иного типа личности. Качество формирования в каждом конкретном случае определяется сопряженностью единых линий единой модели соответствующего типа. Смещение же является либо своеобразным отступлением от такого моделирующего процесса, либо его недостатком (И.Г. Фомичева).

Итак, к ведущему обобщающему свойству в модели «человека культуры» мы относим **духовность как способность человека сознать мир в идеально-нравственных категориях, способность к самосовершенствованию на основе этого сознания**. В определенном смысле можно сказать, что человек духовный как модель культурного человека есть качественная трансформация надмирной модели человека. Образ же человека надмирного в условиях роста количества и качества социальных взаимодействий, в условиях роста общей взаимозависимости, по меньшей мере, не всегда уместен. Сегодня важно воспитать именно **активную личность**, способную к решению стоящих перед ней индивидуальных и социальных проблем, **готовую к сотрудничеству и конструктивному диалогу**. Такой личностью может стать только **человек, успешно и творчески адаптировавшийся в социокультурном контексте**. Успешная адаптация предполагает не нивелирование его индивидуальных особенностей, но их достаточно полное раскрытие и развитие в мире культуры. Эта проблема обостряется и развитием массовой культуры, в условиях которой человек начинает терять свою идентичность.

Ориентация образования на самые существенные свойства человека в условиях полифонии моделей культурного человека позволяет определить общие ориентиры позитивного решения для нахождения основ целостности современной культуры в целом и целостности отдельного человека, в частности. Современное общество нуждается в **человеке культуры как базисе культурного общества**.

За основание современной модели культурного человека мы взяли группирование характеристик культур Л.А. Черной [484], поскольку данная типология исходит из характеристик культуры в целом.

С позиций философской антропологии наиболее приемлемым, по мнению Л.А.Черной [там же, с.137], является группирование характеристик культур в два типа: «антропоцентрический» и «геоцентрический» либо «личностный» и «внеличностный». Л.А.Черная произвела группирование характерных черт культурного развития относительно выделенных типов (там же), где к личностному типу ею были отнесены такие черты, как **принцип антропоцентризма, принцип относительности, разделение объекта и субъекта, динамичность культуры, «открытость» человека, историзм, принцип «новизны», принцип неравенства** и другие.

Внеличностный тип охарактеризован через **принцип теоцентризма, принцип абсолютности, неразделение объекта и субъекта, статичность культуры, «замкнутость» человека, догматизм, принцип «старинны», принцип равенства** и т.д. Такая группировка характерных черт культурного развития того или иного типа представляет собой четкое распределение полярных тенденций относительно парадигмы внешнего и внутреннего в личностном мире.

Сопоставительный анализ позволил нам выявить общие характеристики каждой из «группировок». Так, для «личностного типа» основными характеристиками являются: 1) **субъектность** как изначальная заданность и конечная цель; 2) **динамичность** как условие и критерий нормального состояния постоянных изменений; 3) **диалектичность** как качественный показатель развития; 4) **преемственность и гибкость** как способ движения к прогрессу; 5) **неравновесность** как относительность критерия качества и одновременно на этом основании как условие потенциально возможного равенства.

Противоположностью характеристикам «личностного типа» являются соответственно характеристики «внеличностного типа». К ним мы относим: 1) **«бессубъектность»** как незначимость субъективной заданности в сравнении с объективным; 2) **статичность** как условие и критерий сохранения общего и традиционного в ущерб индивидуальному и новому; 3) **традиционность** как количественный показатель развития; 4) **негибкость и неизменность** как способ и форму самосохранения; 5) **стертость** как невыраженность и неразличение индивидуального и особенного в общем, и на этом основании как условие ложного равенства.

В рамках процесса гуманизации и гуманитаризации образования наблюдается безусловный примат личностного типа (антропоцентрической модели личности). Полифоничный социум запрашивает от человека характеристики личностного типа: **субъектность, динамичность, диалектичность, преемственность, неравновесность**. Перечисленные характеристики не являются исчерпывающими, но определяют ведущие особенности личности гуманитарного типа.

Такая характеристика личностного типа как **субъектность** может быть рассмотрена в определенном смысле, например, как **инициативность**, однако первое является более вбирающим и определяющим понятием, то есть, если в человеке развита субъектность, то инициативность в этом случае является формой выражения самой субъектности. Более того, инициативность только и может иметь место, если имеет место субъектность как характеристика личности, а также: меру инициативности личности задает мера ее субъектности, где мера инициативности выступает своеобразным качественным проявлением «количества» субъектности (в данном случае не следует понимать субъектность только как количественную характеристику личности, но она является таковой в диалектическом процессе собственных выражений, например, в инициативности).

Субъектность как понятие мы рассматриваем производным от понятия «субъект». Понятие субъекта имеет свою историю, как в философии, так и в психологии. Ведущим создателем теории субъекта деятельности в отечественной психологии является С.Л. Рубинштейн [374]. Ему принадлежит заслуга выведения развития советской психологии за рамки теории деятель-

ности и концепции детерминированности, за которыми терялся сам человек. Человек в этой системе рассматривался лишь как звено, выполняющее свою социальную роль, определенную, прежде всего, объективными причинами и условиями. В противовес такому пониманию личности (человека в социальных связях), С.Л. Рубинштейн рассмотрел деятельную и активную природу личности, показал значимость субъекта деятельности для этой деятельности и ее последствий в окружающем социальном пространстве. С.Л. Рубинштейн рассматривал личность как субъект собственной деятельности. Под субъектом он понимал человека, обладающего внутренней активностью как ведущим качеством, где эта внутренняя активность обусловлена не только внешними (объективными), но и внутренними (субъективными) причинами (потребностями, мотивами, побуждениями, интересами и т.д.).

Концепция субъекта, по мнению К.А. Абульхановой и А.Н. Славской, явилась новым вариантом философской антропологии, в котором было раскрыто единство познавательного, затем деятельного, а позднее (в работе «Человек и мир») этического, созерцательного отношений к миру. С.Л. Рубинштейн, как подчеркивают ученые, вывел новую формулу детерминизма, «в которой подчеркивалась не обычная причинно-следственная зависимость, а опосредованность внешних воздействий на любые явления и сущности их внутренними, специфическими закономерностями» [4, с. 166-167]. Эту формулу обоснована С.Л. Рубинштейном в книге «Бытие и сознание». Здесь им раскрывается онтологический статус психического, его особый способ существования не только как отражения. «Он восстанавливает, «реабilitирует» проблему личности, также раскрывая ее специфические внутренние закономерности, проблему, фактически исчезнувшую с горизонта психологической науки (кроме работ двух психологов – самого С.Л. Рубинштейна и В.Н. Мясищева, продолжавших ее разрабатывать после разгрома педологии)» [там же, с. 167].

В исследованиях, посвященных развитию психологии этого периода, отмечается, что «к 50-м годам сама официальная советская философия состояла из оторванных друг от друга разделов – учения о природе, обществе, мышлении» [там же]. Субъекту отводилась очень пассивная роль в этих процессах. В работах подчеркивалось, что не субъект, но сознание отражает мир. Это ложное стремление к объективности психологии как науки приводило, по сути, к дискредитации самого предмета этой науки – человека с его психическим миром. В этом смысле заслуга С.Л. Рубинштейна предельно высока. В своих трудах он сумел осуществить научно обоснованный методологический переход от безличной парадигмы к антропологической, субъектной.

С.Л. Рубинштейн выделил три формы активности субъекта: познавательную, деятельную и созерцательную, выражающую отношение субъекта к миру. Последняя, как отмечают К.А. Абульханова и А.Н. Славская [там же, с. 168], трудно понимаема в рамках прагматической трактовки деятельности. «На самом деле, если в познании человек раскрывает саму сущность действительности, а в деятельности – преобразует ее, то в созерцании он выражает свою собственную сущность... Им была открыта перспектива для конкретизации значения категории субъекта в каждой из гуманитарных наук, а тем самым возможность дифференциации и интегра-

ции гуманитарного знания на ее основе» [там же].

Последователями С.Л. Рубинштейна можно назвать А.В. Брушлинского, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева. В психологии начали активно разрабатываться темы, связанные с субъект-субъектными отношениями, понятия субъекта деятельности и субъекта общения и т.д. Исследования в этом направлении не потеряли своей популярности, а также научной значимости и сегодня. Направление, у истоков которого стоял С.Л. Рубинштейн, стало определяющим на долгие десятилетия не только для отечественной психологии, но и педагогики.

Однако вопрос об уместности и научной точности использования понятий «личность» и «субъект» продолжал решаться, оставался спорным, вызывал дискуссии. Одна из подобных дискуссий возникла по поводу того, можно ли понятием «личность» обозначать только высший уровень развития человека, идеал, или же в этом случае следует использовать понятие «субъект»? Каким образом соотносить значение понятия «субъект» как идеал с вышесказанным?

Полагаем, что подобная дискуссия, вернее, такая постановка вопросов, не столько проясняет значение подвчергнувшихся ей понятий, сколько «замутняет» осознание их значений. В нашем понимании понятия «субъект» и «личность» являются не просто соотносимыми, но изначально связанными друг с другом. Это связь, однако, не делает их тождественными, но выявляет линию, относительно которой данные понятия наиболее полно «обретают» свои значения. Как уже было отмечено выше, С.Л. Рубинштейн подчеркивал качественное значение понятия «субъект» относительно понятия «личность». Именно «качественная определенность» личности выявляет ее «субъектность», позволяет говорить о субъекте (деятельности, общения, жизненного процесса, бытия в целом).

Понятие «субъект» мы склонны рассматривать, скорее, не в соотношении с понятием «идеал», так как это другая в данном случае общефилософская категория, выражающая предельную меру стремлений человека, общества, человечества, но в ряду таких понятий, как «человек», «индивид», «личность». В определении последних в современной науке также, к сожалению, много неясности и расплывчатости, однако все же можно проследить и достаточно четко обозначившую себя, и на наш взгляд, конструктивную линию в их использовании как терминов. В частности, эта линия довольно ясно изложена М.А. Манульским [354, с. 80-81].

По его мнению, хотя тема «человек» необъятная, однако все многообразие феномена человека можно свести к трем модусам его существования, которые фиксируются понятиями «человек», «индивид», «личность». При этом, подчеркивает М.А. Манильский, каждое из этих понятий охватывает определенную совокупность качеств («слагаемых человеческого бытия»), где совокупность качеств первого порядка (уровня) «снимается» подсистемой второго порядка, «где и находит новое, обусловленное спецификой данного уровня выражение».

Представляется, что данная линия понятий может быть рассмотрена как «наращивание» дополнительных свойств, как некое восхождение: «человек» – «индивид» – «личность». Уровень «человек» предполагает его рассмотрение в качестве родового существа, раскрытие сущности и основных слагаемых его природы, телесной организации, его места в мироздании. На вто-

ром уровне с использованием понятия «индивид» рассматриваются проблемы проявления фундаментальных, устойчивых во все времена характеристик человека в конкретные исторические периоды, в различных культурах, обществах. «Здесь человек как родовое существо предстает уже в качестве индивида – субъекта и объекта общественных отношений. Его образ дополняется социальными качествами, обусловленными принадлежностью к определенной культуре, социальной организации, демографической, семейной, этнической и другим общностям» [там же, с.81].

Индивид в многообразной палитре социально-культурных отношений, преобразуемых в конкретные механизмы поведения при помощи его внутреннего мира, представляет собой личность. В общем, несколько огрубляя сказанное, из данной уровневой схемы соотношения понятий «человек» - «индивид» – «личность» вытекает, что индивид – это человек как родовое существо в его конкретно-историческом варианте, в то время как личность есть индивид со своим внутренним миром, особым образом детерминирующим всю свою жизнедеятельность. И только на третьем уровне, как это вытекает логически и как это подчеркивает сам М.А. Манульский (см. выше), проявляются субъектные качества индивида, человека. М.А. Манульский определяет третий уровень, то есть «личность», как систему осознанных и бессознательных установок, субъективных побуждений, намерений, целей, эмоционально-психологических состояний, способов духовно-практического освоения мира во всем его богатстве (мира человека и человеческих взаимоотношений) (в нашей интерпретации) [там же].

Представленные в таком предельно обобщенном виде характеристики триады «человек» – «индивид» – «личность» выступают, по мнению М.А. Манульского, во-первых, критериями отбора понятий, описывающих человека, во-вторых, способствуют соподчинению этих базовых характеристик по принципу восхождения от абстрактного к конкретному, от множественности к уникальности, от единства к многообразию, что позволяет определить степень обобщенности описания, задать угол зрения при рассмотрении темы.

При всем общем согласии с данной системой рассмотрения понятий «человек», «индивид», «личность» и ее интерпретацией, считаем, однако, недостаточной выраженность появления в этой системе качественной определенности личности, связанной с понятием «субъект». Это понятие представлено здесь как бы «между прочим», не пояснена значимость его появления в общей иерархии понятий. Считаем, что понятие «субъект» правомерно рассматривать в том случае, когда речь идет о личности в ее конкретных качественных появлениях. Отсюда «субъектность» есть своего рода качественная характеристика личности, наполняемая в каждом отдельном случае своими дефинициями.

Таким образом, **субъектность можно рассматривать как специфическую качественную характеристику личности, как представителя и активного деятеля конкретно-исторической эпохи с внутренними механизмами регуляции собственного поведения, деятельности и системой отношений к ним и этому регулированию (а последнее уже «человек рефлексирующий»).**

В связи со сказанным «субъектность» рассматривается нами в качестве ведущей характеристики «че-

ловека культуры» как современного типа социально-культурной личности.

Динамичность - характеристика личностного типа человека, определяемая особенностью развития самой культуры (*динамичность культуры* по Л.А. Черной). **Динамичность включает в себя способность личности к самоизменению, ее мобильность.** Динамичность личности является важнейшим условием и предпосылкой, но также и следствием субъектности человека культуры, поскольку развитие субъектности уже предполагает способность к самоизменению, к самосовершенствованию. С другой стороны, динамичность определяется, безусловно, и мобильностью человека – психической характеристикой, заложенной во многом на генетическом уровне (характеристика темперамента человека). Но в данном случае мы в большей мере имеем в виду именно социально-культурный пласт личности, в связи с чем динамичность нами рассматривается как гибкость и мобильность личности в отношении социально-культурных процессов. За этой гибкостью кроется определенный уровень сформированных ценностных установок человека, важнейших характеристик его мировоззрения, влияющих на социально-культурные позиции и поведение в социально-культурном пространстве.

Диалектичность определена целым рядом черт культурного развития по Л.А. Черной: «открытость» человека, историзм, принцип «новизны» в развитии, а также постоянно имеющий место принцип неравенства, вызывающий развитие, изменение. **Диалектичность нами здесь понимается как качество личности, ее характерная черта, способствующая продуктивной адаптации личности в меняющихся условиях окружающей среды, где продуктивность определяется мерой саморазвития и самовыражения субъектности личности в этом процессе.** Безусловно, что в таком понимании *диалектичность* оказывается тесно связанной с *синергетичностью*, с одной стороны, и *креативностью*, с другой.

Синергетический характер существования всего живого в мире, в том числе человека, запрашивает в качестве важнейшего условия существования и развития в нем от человека способность к кардинальному самоизменению, качественному перерождению, в этом смысле возвышению над самим собой. Диалектичность личности в этом смысле рассматривается как готовность и одновременно способность человека к «выходу за собственные пределы». В общем-то данная проблема издревле получила свое развитие в философии, во всех гуманитарных науках.

В качестве идеи она находит себя в философии о «Мировой душе» у Платона и в его концепции «тайного знания», в идее «благородного мужа» по Конфуцию, в христианской идее мессии и всеобщего Спасителя – Христа, в проблеме «сверхчеловека» (Ф. Ницше), в стремлении к Богочеловечеству (В. Соловьев). Но обыкновенно проблема возвышения человека над самим собой была окутана тем или иным мистицизмом, пропитана религиозностью и страхом перед высшими силами, а порой выглядела социально-утопичной (Т. Моор, Т. Кампанелла). Значительно позже – марксистско-ленинское учение о новом типе человека социалистического и коммунистического общества, но и в этом случае утопичность была налицо, которая, прежде всего, выражалась во внешнем, насаждающем идеологическом характере, а также в отрицании и ни-

велировании любого индивидуального отклонения, вообще «нетаковости».

В отличие от предыдущих вариантов, диалектичность личностного типа человека как базы современной социально-культурной модели «человека культуры» в образовании носит не «надмирный» или «внемирный» характер, но вполне реальный как абстрактно сформулированная, но адаптируемая к социально-культурной реальности личностная характеристика, необходимая для «самостояния» личности, сохранения идентичности человека в неопределенных условиях. В противном случае мы получаем человека «потерянного», «отчужденного от себя и себе подобных» (Э. Фромм), утратившего свое «Я» (Х. Ортега-и-Гассет). «...Люди, составляющие толпу не возникли из ничего... Масса – это толпа людей, не имеющих особых отличающих их качеств... Масса – это «средний человек»» [326, с.41–42].

Диалектичность выступает важнейшим условием самосохранения личности, поскольку дает возможность остаться самим собой в непостоянных условиях бытия, развиваться, не теряя своей главной сути. В противном случае может произойти то, о чем пишет Х. Ортега-и-Гассет: «Любому из нас всегда грозит опасность не быть *самим собой* – единственным и неотделимым от своего «я». Большая часть людей постоянно предаёт это *самое себя*... и, говоря начистоту, наша личность, наша индивидуальность и есть тот персонаж, который никогда не воплощается до конца, некая волнующая утопия, некий тайный миф, который каждый из нас хранит в самой глубине души» [там же, с.242].

Нельзя не согласиться с философом, что сомнение является «основой человеческого бытия». А сомневающийся и есть человек ищущий, в том числе постоянно определяющий и переопределяющий самого себя, то есть диалектичный.

Креативность как качество личности, одно из ведущих качеств «человека культуры» непосредственно обусловлена его субъектностью и динамичностью (стремлением к развитию). Следовательно, **креативность – «порождаемое» качество личности, что, однако, не умаляет его значения, но указывает на его вторичную природу** (Хотя эта вторичность во многом становится сначала смыслом развития «первичных качеств», а затем и источником их совершенствования).

Такая характеристика личности, как *преemptивность* определена нами на основе таких черт личности, по Л.А.Черной, как «открытость» человека и историзм. **Преemptивность** нами рассматривается как характеристика личности, способствующая осуществлению синтеза между имеющимся опытом как совокупностью знаний, умений и навыков, а также освоенных способов деятельности и вновь приобретаемым. В этом понимании преemptивность рассматривается в прямой связи с динамичностью и диалектичностью. Вместе в тем, *преemptивность* в некоторых случаях выступает синонимом *традиционности*, однако не сводится к последней, являясь более широким и одновременно более глубоким понятием. Традиционность – одна из сторон преemptивности. Но данная сторона не должна быть слишком выражена или, вернее, доминировать в преemptивном процессе. Тогда преemptивность переходит из синтезирующего, качественно развивающегося в «протяженный», «повторяющийся», «циклический» процесс. Следовательно, «замкнутый», т.е. количественный процесс.

Наконец, нами выделена такая черта личности, как **неравновесность как способность воспринимать явления и события в их неоднозначности, а также способность к гармонизации внутренних и внешних, субъективных и объективных жизненных процессов.** Данная характеристика предполагает способность личности к относительному восприятию мира и на этой основе способность улавливать, устанавливая возможность потенциально возможного равенства явлений и событий. Хотя данная характеристика противопоставлена с внешней стороны такому понятию, как *гармоничность*, однако, считаем его достаточно условным. Во-первых, противопоставление здесь имеет лишь внешний характер, так как гармоническое развитие предполагает не столько «одинаковое» развитие, сколько «соотнесенное» между собой в отдельных направлениях и взаимно определяемое, а во-вторых, неравновесность.

Неравновесность является также условием развития амбивалентности личности, определяя на амбивалентном уровне личностную тенденцию к особому рода гармонии неравновесных состояний и процессов.

Процесс моделирования в образовании не только определяется культурой, но отражает и выражает ее. Несмотря на явное предпочтение личностного типа (антропоцентрической модели), в нем можно наблюдать и другую значимую тенденцию, обозначенную философ Геленом «Назад к культуре!». Следовательно, важнейшим качеством культуросообразной личности, человека культуры является **способность к прочтению культурных смыслов культурного пространства, способности к «вчувствованию» в ее идеалы, так как только в этом случае можно говорить об усвоении (присвоении) культурных ценностей, о проживании культуры на субъективном уровне, о творческом ее совершенствовании.**

Человек, могущий осмысливать свое культурное пространство, должен обладать специфическими способностями. Эти способности определяются следующими условиями его социально-культурной жизни:

1. «Человек культуры» обладает способностями к культуросообразному существованию, определенному культуросообразному образу жизни в определенном обществе в определенных социально-исторических условиях.

2. «Человек культуры» успешно реализует смысл своего существования в окружающем культурном контексте, тем самым во многом его и определяя.

3. «Человек культуры» способен к адаптации и самопрезентации одновременно, что задает вектор самокоррекции в меняющихся условиях как путь к совершенству.

Из данных условий самоосуществления «человека культуры» в окружающем его культурном пространстве вытекают его качества: 1) «человек культуры» **позитивен** в отношении к культурному контексту жизни и потому 2) **успешен**, 3) **адаптивен**, но **не конформен**, так как 4) **творчески направлен** и 5) **рефлексивен**.

Данные качества «человека культуры» органически перекликаются с выявленными нами на основе типологии культур по Л.А. Черной характеристиками «личностного типа» человека. В качестве итогового резюме определил еще раз и вкратце уже проанализированные по этому вопросу понятия.

Итак, **«личный тип» понимается нами как сущностный тип человека, наиболее полно выражающий**

специфику его как живого существа (его духовно-социальную, когнитивную и индивидуализированную сущность). Основными характеристиками личностного типа человека являются: **субъектность, динамичность, диалектичность, преемственность, неравновесность.**

1. **Субъектность**, прежде всего, рассматривается как мера инициативности и активности человека («Я-это Я», «Я в этом», «Я есть Это», «Я есть»), выражая степень и характер личностной идентификации.

2. **Динамичность** личности есть ее готовность к самоизменению в условиях возрастающей самоидентичности, связанная с такими культурными характеристиками личности, как историчность, социально-культурная преемственность, а также с мерой и качеством «открытости» по отношению к себе и Другому, миру в целом.

3. **Преемственность** - характерная черта личности, способствующая осуществлению синтеза между имеющимся опытом и вновь приобретаемым, опирающаяся на традиционность, но не сливающаяся с ней, а ведущая к новому уровню освоения социально-культурного пространства.

4. **Неравновесность** означает способность личности к гармонизирующей внутренней (психической) и внешней (социально-культурной) деятельности через поиск вероятностных «отправных точек» саморазвития и развития, способность к личностному выбору в синергетических условиях существования.

Противоположным личностному типу человека выступает «внеличностный», или **несущностный, тип человека, как отклонившегося в саморазвитии специфических качеств и вследствие этого проявляющего качественно другие личностные черты:**

1. **Бессубъектность** - невыраженность индивидуального начала, низкий уровень личностной активности и инициативности.

2. **Статичность** – болезненное стремление к сохранению того, что есть (ведущий способ самосохранения), страх нового, как психическое следствие такого развития – тревожность личности.

3. **Традиционность** – преобладание количественных показателей личностного развития, выражающееся в стремлении человека к сохранению того, что есть вопреки собственному развитию.

4. **Негибкость** – низкий уровень адаптации к меняющимся условиям (психологические характеристики – ригидность, стрессоустойчивость).

5. **Стертость** проявляется в стремлении к «увекочиванию» своих взглядов на явления и события, непонимание их относительной природы, неразвитость способности к иерархизированию происходящего, его контекстному ценностному осмыслению (неразвитость способности к объективирующему восприятию действительности). Поведенческий характер выражения «стертости» – в отсутствии глубоких собственных, основанных на всестороннем восприятии действительности, убеждений и принципов; «спутанность» мнений и суждений о жизни, однобокий характер восприятия действительности.

Безусловно, что **именно личностный тип человека, в отличие от внеличностного, является современным гуманистическим идеалом, и, по сути, совпадает с сущностными чертами современного «человека культу-**

ры», в то время как внеличностный тип характеризует человека-технократа, человека деиндивидуализированного и предельно конформного. Таким образом, личностный тип человека и «человек культуры» являются двумя активно запрашиваемыми «образцами» современного человека, где «человек культуры» именно как социокультурный тип личности в его ведущих характеристиках является необходимой предпосылкой и условием появления и распространения в обществе людей личностного типа.

Возникают вопросы: в контексте какой культуры может сформироваться и развиваться такой человек, какие смысловые ориентиры развития он будет задавать, творчески в ней самореализуясь? Каковы должны быть подходы к изучению путей этой самореализации? Аналогичные вопросы можно поставить и относительно проблемы формирования антропоцентрической модели личности социокультурного варианта (личностного типа). Поиск ответов мы также связываем с анализом феномена *культуры*.

В этом отношении считаем продуктивным обращение к культурологической классификации определений культуры Н.М. Лебедевой. Ученая [256, с. 23-24] выделяет шесть основных классов определений культуры, используемых в антропологической литературе. К ним автор относит:

1. **Описательные определения**, которые содержат попытки перечислить аспекты человеческой жизни и деятельности, созидающие культуру.

1. **Исторические определения** – например, аккумуляция традиций в процессе совершенствования культуры (культурное наследие).

2. **Нормативные определения** – описание разделяемых норм и правил, управляющих человеческим поведением.

3. **Психологические определения**, опирающиеся на психологические феномены – например, приспособление, культурную адаптацию, решение проблем, обучение, навыки.

4. **Структурные определения** – относятся к моделям организации культуры: культура – не комплекс обычаев, а способ формирования единой модели внутрисвязанных феноменов.

5. **Генетические определения**, основанные на происхождении или генезисе культур: культура как результат адаптации группы к среде обитания рождается в социальном взаимодействии и творческом развитии.

Данные классы определений культуры указывают на сферы возможной контекстной самореализации личности и на потенциальные последствия этой самореализации в каждой из них.

Так, **определения первого порядка** указывают на культурный диапазон жизни. Выраженная самореализация в этом направлении будет связана с расширением культурного поля, его видоизменением. Формирование «человека культуры» в соответствии с ее пониманием относительно первого класса определений будет определять в первую очередь расширение культурного контекста личности, формирование человека многогранного, разносторонне развитого.

Во втором случае – формирование таких качеств, как историческая память, культурная преемственность, верность традициям, патриотизм и народность.

В третьем – на первое место выдвигаются эстетический компонент в структуре личности, социальная мораль и нравственность, воспитанность.

В четвертом – важное внимание обращается на формирование особых социально-культурных умений, способностей к той или иной деятельности (культура мышления, культура умственного и физического труда и т.д.), реализацию Я-концептуального подхода. Кроме того, актуальное значение обретает такое качество, как коммуникативная компетентность личности.

В пятом варианте определений культуры заложена реализация целостного подхода к формированию личности и ее качеств, определенный иерархический подход к формированию ее внутренней, например, потребностной сферы (в основу может быть взята иерархия потребностей, к примеру, по А. Маслоу).

Наконец, **в шестом случае** – это активная социальная адаптация личности, творческий уровень ее социализации и самоэффективность в культурном контексте.

Приведенные подходы к определению понятия *культура* далеко не исчерпывают имеющихся парадигм в вопросе об определении социальных и культуросообразных качеств современной личности, исходя из понимания сущности самой культуры, из чего следует возможность выделения других направлений в определении образовательных моделей становления «человека культуры».

Реализуя идею о формировании «человека культуры», необходимо учитывать ведущие характеристики культур. К таким характеристикам принято относить: 1) надорганичность («Люди приходят и уходят, а культуры остаются более или менее стабильными») [256, с.30], 2) «внешняя» и «внутренняя» культура (одни культурные феномены открыты и доступны наблюдению, другие не наблюдаемы извне, часто не осознаются самим индивидом); 3) культурная эволюция (измерение культурных различий, лежащее в основе деления на примитивные и цивилизованные культуры, где, с позиций отдельных культурологов, невозможно говорить об абсолютном улучшении в качестве культуры, так как нет научных подтверждений, что считать «хорошим», а что «плохим» в чело-веческом существовании); 4) эмик- и этик- аспекты культуры (происхождение терминов опирается на языковые различия, где «этик» - универсальные элементы культуры, а «эмик» – культурно-специфические).

Данные характеристики в совокупности формируют «деятельное поле» культуры как главного источника и носителя смыслов. Благодаря этой деятельности культуру сравнивают с неким фильтром [там же, с.33], который действует не только при восприятии вещей, но и при их интерпретации и осмыслении.

Не менее важным аспектом в анализе феномена культуры при определении ориентиров становления «человека культуры» в образовании является учет основных *культурных синдромов*, то есть характеристик, которые изменяются в связи с изменением среды. К ним относятся: *простота – сложность, индивидуализм – коллективизм (идиоцентризм – оллоцентризм), открытость – закрытость*.

Опираясь на прежде определенные характеристики антропоцентрической модели социокультурного варианта (личностного типа) «человека культуры», можно заключить, что в обоих случаях адекватный вариант культурного контекста будет связан с такими характе-

ристиками, как *сложность, открытость*.

Относительно парадигмы *индивидуализм – коллективизм* выбор более сложен и неоднозначен. В целом можно отметить, что **антропоцентрическая модель личности в ее социокультурном варианте (личностный тип как вариант) в своей направленности на достижение принципа субъектности в конечном развитии формирует тип индивидуалиста, определяет индивидуалистическую направленность**. Последний факт, правда, в своем крайнем варианте верен, скорее, теоретически, чем практически. Хотя следует признать, что эта «неподтверждаемость» на практике относительна и зависит от уровня балансирования в выборе конкретных путей и средств реализации модели, формирования личностного типа, что еще будет рассмотрено в четвертом разделе данной главы. Заметим, однако, что в решении данной проблемы особую роль приобретает гуманистический принцип как критерий выбора.

Смеем предположить также, что анализируемая нами модель «человека культуры», скорее, выступает аккумулятором обеих тенденций, хотя реальный процесс по ее реализации может быть сопряжен с отдельными «акцентуациями» в силу целого ряда причин, вытекающих из вышеприведенного материала и его анализа о многосторонности понятия *культура*.

Феномен, связанный с признанием – непризнанием культурных смыслов позволил ввести социологам и культурологам еще одну характеристику - ее *репрезентативность-нерепрезентативность*. Так, по мнению А. Тенбрука [183, с.49], культура является *репрезентативной*, если она производит идеи и ценности, которые действительны в силу их фактического признания. Эта характеристика культуры тесно связана с феноменом *монотилизма*. *Монотилистической* культура является в том случае, если любая из жизненных форм, любой из культурных стилей, понятий как репрезентативная культура группы, распространены на все общество – общество монотилистической культуры [там же, с.181]. Категориальный аппарат такой культуры составляют [там же, с.184-185]: *иерархия, канонизация, упорядоченность, тотализация, исключение, упрощение, официальный консенсус, позитивность, телеология*. Данные категории могут быть использованы также для описания социокультурной системы в целом.

Отвечая на вопрос, могут ли в контексте монотилистической культуры сформироваться запрашиваемые сегодня личностный тип (антропоцентрическая модель, ее социокультурный вариант), «человек культуры», следует сопоставить характеристики каждого из «образцов» личности с ведущими чертами такой культуры. Но даже поверхностное сопоставление ведущих характеристик личностного типа (антропоцентрической модели личности) (субъектность, динамичность, диалектичность, преемственность, неравновесность) с перечисленными выше чертами монотилистической культуры показывает их сущностную несовместимость, даже противоположность. Аналогичный результат мы получаем и в отношении ведущих качеств анализируемой модели «человека культуры».

Наоборот, условия монотилистической культуры благоприятствуют формированию величностного типа с его ведущими характеристиками (бессубъектность, статичность, традиционность, негибкость и неизменность, стертость).

В противовес монотилистической культуре в обще-

стве может сложиться **полистилистическая культура**. Важно отметить, что, по мнению культурологов, сегодняшние изменения в социокультурной жизни России свидетельствуют о движении от моностилистической к полистилистической (Л.Г. Ионин) [183]. Категориями такой культуры являются *деиерархизация, деканонизация, неупорядоченность, детолизация, включение, диверсификация, эзотеричность, негативность, ателеология* (отказ признавать какую-либо цель развития культуры, общества, цель жизни, человеческого существования вообще). Как видим, **именно черты полистилистической культуры способствуют формированию личностного типа, в свою очередь общество с доминированием личностного типа задает культурные смыслы для формирования полистилистической культуры.**

Социологи отмечают, что сам переход от моностилистической культуры к полистилистической является определяющим в отношении будущего общества, его культуры. Кроме того, полистилистическая культура не может осуществиться без двух предпосылок: 1) терпимость граждан по отношению к новым культурным стилям и формам, их готовность жить в достаточно сложной полистилистической культурной среде; 2) наличие формальных, в том числе законодательно утвержденных, правил взаимодействия различных стилей, форм, культур, традиций в нормальном контексте культурной жизни [там же, с.196].

Считаем, что указанные предпосылки могут быть полнокровно реализованы при наличии достаточного количества в обществе «людей культуры» или же при их влиятельной роли в культурном контексте. Поскольку в своей совокупности выделенные нами с опорой на имеющиеся разработки черты «человека культуры» (позитивность в отношении к культурному контексту, успешность, адаптивность, но не конформность, творческая направленность и рефлексивность) адекватны охарактеризованным предпосылкам. Следовательно, **«человек культуры» с этих позиций выступает необходимым условием формирования полистилистической культуры общества, а значит, необходимой ступенью к формированию личностного типа (антропоцентричной модели личности).**

Предыдущее содержание показывает нетождественность понятий «человек культуры» и «личностный тип». Более того, между ними при анализе выявляется определенная соотнесенность и иерархичность, а также обуславливающая зависимость.

Еще раз мы также убедились, что определенные условия общества со своими характеристиками культурного пространства создают более благоприятные условия для формирования определенного типа личности. **Вместе с тем обусловленность того или иного культурного типа личности другим типом позволяет говорить о субъектном влиянии на условия культуры, определяющем их развитие и совершенствование этого (предыдущего) типа личности.** Такая диалектическая связь выявляет важную закономерность существования и развития человеческого общества в свете рассмотрения культурных тенденций. Для уточнения сказанного еще раз обратимся к уже сделанным выводам и частичным итогам предыдущего анализа.

Исходя из определения феномена «культура», было выявлено:

1. Образование - культурно-исторический продукт, поэтому культурологический подход позволяет проанализировать его онтологические основы и наметить эффективные пути дальнейшего развития. Одним из главных направлений в реализации культурологического подхода является разработка культуросообразной образовательной модели современной личности. Данный процесс характеризуется многоплановостью и вариантностью, что адекватно отражает современный культурный контекст (процесс перехода от моностилистической культуры к полистилистической).

2. Неопределенность образовательной модели в каждом конкретном случае является показателем ее сущностной неясности, отсутствия четкого и последовательного подхода к имеющемуся выбору, имеющегося не различения и смешения этого выбора.

3. Учет культурного фактора при разработке и реализации образовательной модели в условиях гуманизации и гуманитаризации образования предполагает нормосообразующий характер процесса моделирования, где нормосообразность во многом обеспечивает постоянно функционирующим процессом коррекции. Процесс моделирования в образовании не только определяется культурой, но отражает и выражает ее. Несмотря на предпочтение личностного типа в образовании определилось другое значительное направление по формированию «человека культуры».

4. В результате сопоставительного анализа понятия «культура» и понятия «человек культуры» были выявлены следующие характеристики «человека культуры»: 1) позитивность в отношении к культурному контексту жизни, 2) успешность, 3) адаптивность, но не конформность, 4) творческая направленность и 5) рефлексивность.

5. В современных культурных условиях, а также в условиях гуманизации и гуманитаризации образования безусловное предпочтение отдается личностному типу (антропоцентрической модели личности), характерные черты которого: субъектность, динамичность, диалектичность, преемственность, неравновесность.

6. Обращение к классификации определений культуры позволяет выявить возможные сферы самореализации личности и определить потенциальные последствия этой самореализации в культурном контексте. Такой определяющий анализ необходим в целях достижения и сохранения многоплановости и вариантности, а также системности и конкретности как основных принципов разработки образовательной модели в условиях полистилистической культуры.

7. Разработка и реализация модели «человека культуры» в своем процессе должны учитывать ведущие характеристики культуры, в особенной мере значительно подверженные общим социальным изменениям (простота – сложность, индивидуализм – коллективизм, открытость – закрытость). Их учет способствует объективному осознанию разработки и реализации культуросообразной образовательной модели.

8. Только в условиях развивающейся полистилистической культуры может быть сформирован запрашиваемый сегодня личностный тип (антропоцентрическая модель личности).

9. В процессе перехода от моностилистической культуры к полистилистической соблюдению необходимых для этого предпосылок способствует направленность образования на становление «человека культуры» в его

основных характеристиках. Значит, «человек культуры» является необходимой ступенью к формированию личностного типа в условиях складывающейся полистилистической культуры.

10. Культура, словно в зеркале, отражается в образовании как специфическом собственном продукте. Особенности этого отображения могут влиять на сам образ культуры, видоизменять и развивать его. Однако данный процесс отражения может быть адекватным либо деформирующим, что определяется степенью осознанности сферой образования имеющих культурных особенностей среды. Получаемый в результате отражения образ культуры прямым и опосредованным образом сказывается и на самом образовании, его базовых ориентирах в развитии. Таким образом, имеется двойная необходимость в изучении культуры как феномена и как среды жизнедеятельности общества во избежание «деформационности» и неадекватности ее преломления в «зеркале» образования.

11. Образование адекватно отображает культуру, то есть становится не только ее «зеркалом», но фокусом и курсором при следующих, вытекающих из предыдущего анализа условиях, где главным и вбирающим в себя другие является первое: 1. Соблюдение культурологического подхода в образовании как условие его гуманизации и гуманитаризации. 2. Высокая степень осознанности сферой образования имеющих культурных особенностей среды. 3. Разработанность образовательных моделей в соответствии с культурно-историческим контекстом общества, их поливариантный, но не смешанный характер, где сам процесс моделирования нормообразен и рефлексивен. 4. Конструктивное отражение и выражение в развивающем характере образования идеалосообразующего начала культурного процесса.

Таким образом, «человек культуры» в его существенных характеристиках является образом человека, актуализирующего и одновременно гармонизирующего смыслы своего и Другого бытия, значит, развивающим их и одновременно саморазвивающимся. Образ «человека культуры», как модель культурного человека, наиболее полно способен выразить в себе общие и индивидуальные смыслы существования, так как, по сути, рассматривается как тип социально-исторической личности, определяемый, с одной стороны, вневременными смыслами (ценностями культуры) человеческого бытия (общее), а с другой стороны, конкретно-историческими (в том числе национально-этническими) ценностями существования (особенное) и нормами общежития. Стремление к сопряжению вечных и конкретно-исторических смыслов существования человеком культуры позволяет рассматривать его как непрерывно саморазвивающуюся и самореализующуюся личность, обретающую в этом процессе особую гармонию неравновесных состояний.

В условиях растущей глобализации проблем современности на фоне обостряющихся социальных противоречий самого разного уровня современное общество в целом как никогда раньше нуждается в таком человеке культуры. Выявленные его существенные черты должны найти свое адекватное выражение во всех современных образовательных моделях человека, вне зависимости от своей частной направленности и конкретного варианта. Только в этом случае можно будет гово-

рить о развитии поликультурного и толерантного общества, а также о культуросообразном образовании. Культура же, понимаемая как специфический способ человеческого существования, действительно явится кантовской «последней целью в отношении человека».

Это означает, что именно такой образ человека как социально-исторического типа личности должен стать самым непосредственным и одновременно широким культурным ориентиром современного образования.

2.3. ГУМАНИТАРНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА «ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ»: КОМПОНЕНТЫ И СТРУКТУРА

Обращение к культуре как феномену в педагогическом процессе является неизбежным и абсолютно необходимым процессом достижения основных воспитательных целей. Феномен культуры является специфически человеческим. С этих позиций любая культура гуманитарна. В этом смысле, в частности, и техническая культура должна отвечать гуманитарному подходу, или она изживает сама себя.

Целесообразность понятия «гуманитарная культура» определяется злободневностью вопроса о дальнейших ориентирах в развитии цивилизации в технократическом обществе. Слово «гуманитарная» акцентирует внимание на человеке как источнике и порождении духовности, являющейся его сущностной силой. В.С. Библер писал: «... отвечая на вопрос: «Что есть культура?» - мы всегда - до конца сознавая это или нет - отвечаем - на другой вопрос: «В какой форме может существовать - и развивать себя - мой дух, и моя плоть, и мое общение, и насущная - в моей жизни - жизнь близких людей после моей (моей цивилизации)... ответ - в форме культуры» [62, с.287].

Гуманитарная культура противостоит «антикультуре», «антиценностям», технизму, технократизму, абсолютному рационализму, вещизму, потребительству, мещанству, всему бездуховному. Следовательно, гуманитарную культуру можно определить как своеобразный тип и стиль миропонимания (И.М. Орешников), а гуманитаризацию образования - как важнейший способ формирования гуманитарной культуры личности, общества. В этом понимании гуманитаризация образования включает в себя и его гуманизацию.

Культура, являясь порождением человеческой жизнедеятельности, ее процессом и результатом, одновременно и характеризует человеческую жизнедеятельность, общество, отдельного человека. Вопросы культуры личности освещены в трудах ряда отечественных исследователей: А.И. Арнольдова, А.С. Зубры, О.Г. Дробницкого, Л.Г. Ионина, Л.Н. Когана, В.И. Лях, М.К. Мармардашвили, В.М. Межуева, В.А. Ремизова и других.

Однако, как отмечает В.А. Ремизов, несмотря на бесспорную значимость и актуальность, проблема культуры личности в отечественной науке все еще освещена недостаточно. По мнению культуролога, вопросы культуры личности еще не рассматривались специально, а освещались только опосредованно.

По определению В.А. Ремизова [368, с.8], под культурой личности понимается такая целостность ее природных, психологических и социокультурных характеристик, где строжайшим образом выступает мера ее включенности в творческую созидательную деятельность, уровень гуманистичности и нравственно-регулирующей реф-

лекции, степень социализированности, образованности и воспитанности. В функциональном аспекте она «представляет собой динамический процесс, в котором закономерно проявляется ее генетическая и деятельностно-культуротворческая природа, характер реального культурного бытия» [там же]. Кроме этого, культура личности выступает как образование, локализованное вокруг определяемых мировоззренческих групп ценностей, носящих для нее базовое начало.

Особенно подробно подход к определению и рассмотрению культуры личности В.А. Ремизовым приведен в нашем исследовании потому, что именно им был осуществлен ценностно-мировоззренческий анализ культуры личности (исследование 2002 г.). В частности, на содержательном уровне В.А. Ремизовым выделяется в качестве первого компонента культуры личности ее ценностное мировоззрение. По мнению ученого, вторую важную компонентную сторону культуры личности составляет функционально-прикладной компонент. Относительно данной структуры культуры личности рассматриваемая нами гуманитарная культура выражает себя как раз в ценностно-мировоззренческих основах личности, но также и в способах реализации этого мировоззрения в деятельности. Вместе с тем, очевидно, что для рассмотрения гуманитарной культуры личности в качестве основы «человека культуры» как образовательной модели в образовании необходима более четкая содержательная и структурная ее разработка.

С этой целью основательнее рассмотрим понимание гуманитарной культуры в современных исследованиях.

Появление понятия «гуманитарная культура» может вызвать на первый взгляд недоумение, так как, как уже это отмечалось выше, любая культура гуманитарна уже по своему происхождению. Например, такого мнения придерживаются некоторые из ученых-математиков (В.И. Кругликов). С мнением В.И. Кругликова вполне можно было бы согласиться, если не учитывать некоторых довольно значимых обстоятельств современной социально-культурной жизни.

К таким осложняющим проблему культуры обстоятельствам мы относим: 1) расплывчатость в современной культурной действительности границ культурного и антикультурного; 2) смешение понятий «цивилизация» и «культура» в условиях общей технологизации социальной жизни; 3) подмена понятия «культурный человек» на понятие «информированный человек» (тот, кто владеет определенной суммой, системой информации). В том числе важнейшей и, возможно, всеохватывающей данные проблемы выступает проблема ценностей существования современного общества. В силу сказанного введение в научный оборот понятия «гуманитарная культура» связано не только и не столько с разделением культур (Ч. Сноу), сколько с решением проблемы единных оснований всех культур. И таким основанием могут и должны выступить некоторые ценности.

В соответствии со сказанным, подчеркнем, что **понятие «гуманитарная культура» акцентирует внимание именно на ценностном компоненте личности, на истоках мироотношения человека, на его духовности как особом душевно-духовном состоянии, на идейно-духовной составляющей культуры вообще.**

Итак, когда речь идет о становлении гуманитарной культуры личности, то, прежде всего, имеется в виду формирование душевно-духовных качеств личности, ценностного базиса ее культуры. Эта позиция сегодня активно разрабатывается культурологом А.С. Запесоцким [163].

Исследователь феномена гуманитарной культуры И.М. Орешников дает несколько определений понятия, дополняющих друг друга и расширяющих общее «поле» содержания. Так, например, «гуманитарная культура есть «живая душа», мера человеческого в человеке, важнейшая интегральная характеристика степени развития общества и личности. Это подлинное человекотворчество, основанное на истинной духовности» [323, с.8].

Кроме того, гуманитарная культура представляет собой своеобразный тип и стиль миропонимания, мирового приятия, мироотношения и миропреобразования [там же, с.11]. По мнению ученого, основывается такая культура на трех абсолютных непреложных ценностях: добре, истине и красоте. Другое сходство этих подходов к формированию личности мы видим в приписании в обоих случаях большого значения **компоненту отношений как особого рода ценности, как ценностному началу, как способу проявления этих ценностей.**

Мы уже подчеркивали важность понятия «отношение» в связи с понятием «ценность». Более того, на основе рассуждений и анализа соответствующей философской и культурологической литературы, мы пришли к убеждению, что в основе любой ценности, любого ценностного начала в человеке лежит именно отношение. Следовательно, с этих позиций, отношение важнее (первично) ценности, хотя в то же время, на деятельностном уровне, реализуемое отношение к действительности со стороны субъекта содержит то или иное ценностное начало, ту или иную ценность. Тогда, безусловно, правильно будет сказать, что в основе отношения субъекта к миру лежит ценность.

Таким образом, соотношение понятий «отношение» и «ценность» неоднозначно и, прежде чем, делать заключительный вывод об основе, следует уточнить, в каком контексте данные понятия сравниваются. Однако для нас предельно важным итогом этих рассуждений выступает момент, что **на бытийном уровне в основе ценности лежит «отношение» как некоторая безусловная (часто неосознаваемая аксиома).**

В то же время относительно педагогизации этой идеи важно определиться с не менее значимым выводом: **сформированная личностная ценность есть результат определенных системных и несистемных влияний на нее, в результате чего формируются начальные (первичные) и последующие (вторичные) отношения к этим влияниям и тому, по поводу чего они проявлялись.**

Все сказанное усиливает значение педагогизации и в целом культурологизации окружающей действительности, а в качестве общей задачи этих процессов определяет необходимость теоретических концепций и практических разработок по управлению этими процессами. Есть и неоспариваемое направление этого процесса. В частности, как подчеркивал К. Маркс (Соч. 2-е, с. 34), эмансипация человека будет происходить посредством формирования человеческого отношения к миру, к другому человеку и к себе самому.

Признавая системообразующим фактором культуры личности (в том числе гуманитарной культуры) ее акси-

ологический (ценностный) компонент, принцип гуманизма следует назвать основополагающим и ключевым принципом, «согласно которому человек есть высшая ценность, цель общественного развития» [323, с. 8].

Сущность гуманитарной культуры рассматривается в трудах А.С. Запесоцкого, М.С. Кагана, И.М. Орешникова и других. В большинстве случаев понятие «гуманитарная культура» соотносится с понятием «духовная культура». В ряде работ можно встретить полную синонимичность в их использовании. Мы, однако, придерживаемся мнения А.С. Запесоцкого о том, что «гуманитарная культура» и «духовная культура» – родственные, но не тождественные понятия. Как отмечает А.С. Запесоцкий [163, с.259], гуманитарная культура – это часть духовной культуры общества, которая живет в форме «текста» и выполняет функцию фиксации, хранения и передачи духовного опыта человечества. Духовная же культура является частью гуманитарной культуры, которая интериоризирована субъектом, вошла в сферу его духовной жизни (сознания, самосознания, нравственного переживания) и приобрела там свойство уникальности и неповторимости.

Иными словами, духовная культура – это бытие гуманитарной культуры «в человеке и для человека» в его сознании и переживании. Духовность – это феномен, отражающий конкретный уровень развития личности и общества, который во многом определяется потенциалом гуманитарной культуры, но не равен ей.

А.С. Запесоцкий [там же, с.13] рассматривает гуманитарную культуру как содержательный базис гуманитарного образования. В его рассмотрении гуманитарная культура понимается как экзистенциально ориентированная система способов и результатов формирования и развития человеческой духовности. Ученый рассматривает ее существование в форме «текста», в котором воплощены способы и смыслы человеческого бытия, нравственные, этические, политические, религиозные и другие ценности: «Поэтому гуманитарная культура – высшее проявление духовной, идеальной деятельности человека, критерий духовного богатства общества и развития личности, мера освоения и реализации человеком своей родовой сущности, становления человеческого в человеке» [там же].

В нашем понимании гуманитарная культура является не только «текстом» (внешней культурой) для отдельной личности, но также и «контекстом», то есть составляет значительную часть внутреннего мира человека, является мерой ее «субъектной гуманности», которая не сводится только к духовности, так как сфера проявления этой гуманности – не только духовная деятельность человека как внутренняя, но и внешний аспект этой деятельности – ее социально-культурный уровень. Этот уровень сравним в данном случае с понятиями диалогической философии - Я в отношениях с Ты уже не просто Я, но определенное Мы.

В определении понятия «гуманитарная культура» мы также исходим из позиции принципиального расхождения гуманитарного и технократического типов отношения к действительности, цивилизационного и культурного.

Данная позиция способствует рассмотрению гуманитарной культуры как особого социально-культурного качества личности, а не только как культурного текста. И это особое культурное качество личности имеет интегративную природу, поскольку, являясь «особой духов-

ной формой превращенной рефлексии» (В.А. Черкасов), одновременно опирается на духовные и интеллектуальные свойства личности. Ведущей особенностью гуманитарной культуры личности как особой формы рефлексии является ее гуманистическое начало как мотивирующий способ отношения к действительности.

Ценностный компонент гуманитарной культуры личности как ее базис выделяют и другие исследователи: А.И. Арнольдов, А.С. Зубра, О.Г. Дробницкий, Л.Н. Коган, В.И. Лях, С.М. Куцай, М.К. Мамардашвили, В.А. Черкасов и другие.

Итак, ведущим компонентом гуманитарной культуры является **духовность**. Данной позиции придерживается большинство исследователей, обращающихся к проблеме культуры личности, в том числе гуманитарной (В.С. Библер, А.С. Запесоцкий, А.С. Зубра, И.М. Орешников и другие).

На сегодняшний день проблеме изучения феномена духовности, определению самого понятия уделяется значительное внимание в работах педагогов. По мнению А.И. Арнольдова, духовный кризис зашел настолько далеко, что духовно-нравственные ценности нередко теряют для человека свое исконное значение, свой авторитет. Об общем духовном кризисе цивилизации XX века и фиксации его учеными и философами в разных странах пишет в этюдах по педагогической антропологии и В.Д. Семенов [Семенов В.Д. Вопреки, но благодаря: Этюды о педагогической антропологии конца XX века. - Екатеринбург, 1999. - С.8].

Однако еще раньше о кризисе культуры в целом как гуманитарной заговорил А. Моль [292], выделив в структуре современной культуры ее два основных вида – гуманитарную и мозаическую. Первая глава его работы посвящена «закату» гуманитарной культуры вследствие того, что устарела сама гуманитарная концепция. Она рассматривается А. Модем как культура прошлого. Рождение гуманитарной культуры ученый связывает с эпохой Возрождения и деятельностью гуманистов, поднявших на высокий уровень все гуманитарные науки. Расцвет гуманитарной культуры приходится, по его мнению, на деятельность энциклопедистов XVIII столетия, то есть на эпоху Просвещения.

В основе понимания гуманитарной культуры А. Модем лежит понятие, что с позиций этой культуры существуют некие изначальные идеи, которые выше других идей. Само понятие А. Моля относит к «незамкнутым». И нам представляется, что уже этим суждением, в общем-то, сам исследователь опровергает собственный тезис о гуманитарной культуре как культуре прошлого.

Поскольку любое, по Молю, «незамкнутое» определение никогда не может быть определено в полной мере и всегда, в каждую, например, конкретную эпоху дополняется в своих смыслах и значениях, «переформируется», то с этих позиций и понятие «гуманитарная культура» следует рассматривать, по всей видимости, не с позиций традиционной концепции гуманитарного знания, но относительно, говоря словами самого А. Моля, «мозаичности» современной социально-культурной действительности.

К тому же сам А. Моль подчеркивал важнейшую целевую функцию гуманитарной культуры для отдельной взятой личности и общества – ее путеводный харак-

тер. Цель гуманитарного образования – «обучить при-
емам, которые позволят ему разбираться в событиях,
сравнивая, соизмеряя и сопоставляя их друг с другом и
отыскивая для них готовое место в арсенале своего ума»
[там же, с.38].

Таким образом, правильнее было бы предположить
на основе всего сказанного и на основе даже беглого
взгляда на окружающую социально-культурную дей-
ствительность, что в современной жизни параллельно
существуют два вида культуры – мозаичная и гума-
нитарная. В частности, к аналогичному выводу при-
шла и другая исследовательница Е.И. Шулева [504, с.67].
По ее мнению, оба вида культуры также «пересекают-
ся, взаимно дополняя друг друга, поскольку гумани-
тарная культура является не только одной из ячеек об-
щей мозаики, но и обладает возможностями (техника-
ми) сбора отдельных ячеек в целостные образы, карти-
ны мира» [там же].

Более того, в понимании А. Моля именно гума-
нитарная культура служит основой индивидуальной «пер-
сонализированной творческой» культуры. И именно
эту культуру необходимо формировать у массового
потребителя информации.

Важнейшим для данного рассмотрения выводом
ученого выступает следующий: «... человеческая куль-
тура сама создает свою собственную таблицу ценно-
стей независимо от ценностей моральных, произволь-
ный характер и бессилие которых были с такой очевид-
ностью доказаны мыслителями последних столетий...»
[292, с.313]. Далее приводятся фамилии этих ученых,
среди которых – Ницше, Маркс, Сартр. Таким обра-
зом, гуманитарная культура в этом смысле сама вы-
ступает некоей этикой, этикой всей культуры.

Е.И. Шулева в своем анализе данного вопроса при-
ходит к замечательному выводу, от которого, мы, соб-
ственно, и отталкиваемся как от исходного тезиса в дан-
ном разделе: «Таким образом, гуманитарная культура
включает в себя аксиологический компонент и являет-
ся основой для разработки культуралистской этики»
[504, с. 70].

Е.И. Шулева на основе концепции А. Моля среди
других выделяет такие функции гуманитарной культу-
ры, как образовательная и аксиологическая, причем на
первое место ставит образовательную.

На основе сказанного по поводу осмысления роли
гуманитарной культуры, исходя из концепции А. Моля,
можно заключить, что **выделение гуманитарной куль-
туры как основы «человека культуры» в современ-
ных социально-культурных условиях для реализации
основного назначения образования в отношении к куль-
туре общества не случайно само по себе.**

Более того, разработка идей в этом направлении
связывается А. Модем с ответом на вопрос самый су-
щественный для любой гуманитарной науки вопрос –
«**Как изменить сознание человека?**» (выделено нами.-
Е.Б.)» [292, с.363].

На фоне дестабилизирующих духовную жизнь про-
цессов ряд современных отечественных ученых орга-
низируют свою научную и практическую деятельность в
целях духовного оздоровления общества. Так, в Бийс-
ком государственном университете взят курс на фор-
мирование «человека культуры». Проблемы духовно-
го здоровья личности и культуры умственного труда

разрабатываются и реализуются и в Белорусской наци-
ональной академии, в частности, профессором А.С. Зуб-
рой.

Последовательное изучение проводится в этом на-
правлении в Челябинском государственном универси-
тете под руководством ученого В.А. Черкасова, кото-
рый определяет духовность как «потребность и спо-
собность личности к творчеству в различных сферах
культуры (материальной, духовной, соционорматив-
ной); потребность и способность «быть для других»;
потребность в свободе, в свободе самореализации, спо-
собность к самообразованию и саморазвитию (результат педагогической деятельности)» [286, с.139-140].

В исследовании Л.С. Зориловой «Духовные идеалы
личности: теория, история и современные проблемы
формирования» (1999г.) [169, с.34] духовность рассмат-
ривается как сущность человека, свободный и углуб-
ленный поиск смысла жизни, общечеловеческих цен-
ностей и идеалов, который проявляется в творчестве
как отдельной личности, так и общества в целом, со-
ставляя реальные достижения в культуре, науке и ис-
кусстве.

Очевидно, что рассмотренные подходы к определе-
нию понятия «духовность» как феномена переклика-
ются и дополняют друг друга по содержанию, но при
этом сохраняют свои «оттенки». Это и понятно. Поня-
тие «духовность» наиболее сопоставимо для нас с по-
нятием культуры. Но если в данном случае культура
нами рассматривается как внешним образом предст-
авленный идейно-результативный процесс и сам резуль-
тат этого процесса, то есть во внешних ценностях и смы-
слах жизни человека, то духовность есть внутриличност-
ное образование.

Однако если мы используем понятие «культура лич-
ности», то в данном случае духовность выступает ее
основной, но частью. Таким образом, понятие «куль-
тура» может быть отнесено и к внешнему, и к внутрен-
нему миру человека. Культура «охватывает» человека
в бытии, сам человек, становясь частью этой культуры,
становится ее преемником и творцом. А процесс осу-
ществления этой преемственности и культуротворче-
ства только и может быть осуществлен через духовность
как ценностное свойство личности, качественное со-
стояние общества и при помощи духовности. При этом
в процессе преемственности культуры и культуротвор-
ческом процессе становится, формируется сама духов-
ность. Такова, на наш взгляд, основная диалектика по-
нятий «духовность» и «культура» в приложении к куль-
туре личности.

Акцентирование внимания в образовании на духов-
ности личности есть реализация принципа гуманизма
как важнейшей ценности. Признание же принципа гу-
манизма в качестве наиважнейшей ценности в услови-
ях современного образования означает следующее:

1. Важнейшей сутью человеческого (с этих пози-
ций – самого ценного в человеке) является **нравствен-
ность как ценностное личностное образование**, так как
только обращение к нравственной сфере позволяет че-
ловеку определиться в стержневых ориентирах духовно-
го саморазвития, решить личностные проблемы, соот-
несенные с пониманием, каким должен быть человек и
преломленные в индивидуальном варианте системы
личностных выборов относительного этого должного.

2. Вся гуманитарная сфера (в самом широком смыс-
ле - человеческое существование в целом) **должна быть**

подвержена оценке с позиций создания соответствующих условий по формированию такой личности, в которой наиболее полно и ярко был бы представлен именно этот человеческий (нравственный) компонент.

3. Специфичность конечного продукта (нравственная, духовная личность) как главного результата любой гуманитарной деятельности **определяет специфичные способы проверки качества этой деятельности, в том числе и по процессуальному компоненту**, точнее, не столько и не только по конкретному результату, сколько по характеру его достижения (принцип - «Цель не оправдывает средства»). Добавим, что при отрицательной оценке этого характера не может быть положительной оценки и результата, следовательно, оценка результата автоматически теряет свой искомый смысл. Из этого вытекает, что объективный смысл нравственности заключен в ее определяющем и доминантном характере в структуре личности, в культуре как идее, процессе и продукте человеческого развития, во всем, что связано с жизнедеятельностью человека (ноосфера).

Вышеприведенные пункты соответствуют пониманию **духовности как определяющего качества и уровня осмысленности жизнедеятельности человека, основанного на способности человека сознавать мир в идеально-нравственных категориях, способности к самосовершенствованию на основе этого сознания.**

Приведенные заключения являются также очередной ступенью детализации понимания принципа гуманизма как действенного принципа. В то же время «механизм» прагматичного гуманизма как современного (см. главу 1) не может быть только процессуальным. Сама суть гуманизма не позволяет этого сделать. Это означает, что реализация принципа гуманизма, в частности, в образовании должна с необходимостью опираться на гуманные подходы в решении онтологических проблем жизни человека.

К таким онтологическим проблемам жизни человека, исходя из анализа соответствующих философских и других гуманитарных источников, нами были выделены следующие: **1) проблема цели и смысла жизни человека; 2) проблема личностного выбора и формирования духа свободы в человеке; 3) проблема соотношения эгоизма и альтруизма в человеческой природе; 4) проблема личностной самореализации.**

Следует согласиться, что основным мотивом человека, побуждающим его к развитию собственной духовности, является мотив поиска смысла собственной жизни. И, следовательно, **проблему цели и смысла жизни человека** необходимо рассматривать в качестве центральной проблемы нравственности человека, его духовного развития. Не случайно К.А. Абульханова-Славская [5, с. 72] в качестве основного критерия развития личности рассматривает наличие либо отсутствие смысла жизни. Нравственное решение этой проблемы является одновременно социально зрелым решением, оно характеризуется позитивной установкой на деятельность во имя общества, во имя других людей. Принятие любого решения человека сопряжено с его внутренним выбором. Решение же в пользу других людей (если не иметь в виду патологические отклонения либо разного рода лукавство человека) есть всегда акт «доброй воли» (И. Кант).

Ситуация выбора для человека есть ситуация реализации свободы человека. Отсюда непосредственно из главной, вышеназванной духовной проблемы чело-

века вытекает вторая проблема нравственного порядка – **проблема личностного выбора, связанная с развитием духа свободы человека.** С этих позиций нравственность человека и состояние его свободы – два аспекта одной и той же проблемы. Любая свобода личности выражается в конкретном выборе между определенной субъективной и объективной необходимостью. Качество этого выбора свидетельствует о степени и характере нравственного в человеке.

И. Фихте в работе «Назначение человека» подчеркивает, что конечная цель должна быть сделана видимой посредством жизни, следовательно, свободно. «Но свобода в индивидуальной форме, в которой только и может быть действие, свобода, с пониманием свободы, предполагает, согласно вышенайденному, самоограничение» [453, с. 514]. Проблема самоограничения как важнейшая форма проявления индивидуальной воли человека анализируется в философии И. Канта (категорический императив). Среди современных трудов, безусловно, выделяются работы Н.Н. Моисеева о рациональном гуманизме.

Свободное самоограничение человека в ситуации собственного выбора означает определение «рамки» собственного «Я» по отношению к «Ты», «Другому», следовательно, в подобном выборе осуществляется другой нравственный мотив человека – альтруистический мотив. Таким образом, развитие личностной свободы человека с необходимостью предполагает всякий раз решение еще одной нравственной проблемы – **проблемы соотношения эгоизма и альтруизма.** Довольно ясно также, что в каждом случае нравственное решение включает в себя, кроме эгоистического, альтруистический мотив. При значительном перевесе в ту или иную сторону всякий раз происходит болезненное отступление от специфической природы человека.

Важной задачей современного образования в этом плане является создание психолого-педагогических, культуросообразных, морально-нравственных условий для развития способности личности обучающихся **к принятию морально-адекватных решений.** Под **морально-адекватным решением** в данном случае мы понимаем решение, основанное на амбивалентности восприятия ситуации и ее субъектов, а также на видении культуросообразных и морально-нравственных, социальных и индивидуальных перспектив ее развития.

Именно выбирая, при этом так или иначе выбирая и ради других, человек реализует самого себя, становясь самим собой, обретая свое «Я». Следовательно, замыкающей перечисленные проблемы нравственного становления личности является **проблема ее самореализации**, так как: 1) целевые ориентиры самореализации личности определяются характером решения проблемы цели и смысла жизни; 2) мотивационный тон личностных выборов определяется общим характером сформированного духа свободы; 3) в способах самореализации личности выявляется мера ее альтруистичности и эгоистичности.

Основными свойствами современного человека с развитой гуманитарной культурой, как это вытекает из основных смысложизненных проблем человека, выступают: **рефлексивность, креативность, альтруистичность, потребность в самореализации и саморазвитии.**

Важным показателем самореализующейся личности выступает характер ее деятельности. Такая личность настроена не только и не столько на конечный резуль-

тат деятельности, но для нее очень важным моментом является вопрос о средствах, способах его достижения. Внимание самореализующейся личности обращено и к самому процессу деятельности. При этом неудачно самореализующаяся личность постоянно испытывает духовную угнетенность, подавленность, неполноценность. Закономерными следствиями таких устойчивых психических состояний, по Э. Фромму, являются: чувство зависти, нездоровое стремление к соперничеству, злоба, обида.

Человеческая деятельность подлежит оценочно-му суждению, так как она всегда ориентирована на ценности (Э. Агацци). Общечеловеческие ценности составляют содержательную основу для формирования ценностного компонента культуры личности.

Нравственное воспитание личности – это формирование ее духа, ее позиций по отношению к себе и миру. Эти позиции формируются на основе усваиваемых ценностей жизни. Таким образом, **ценностный компонент является доминантой нравственности личности, базисом ее духовности.** Главным подходом по реализации гуманистических идей нравственного формирования личности следует признать **гуманистический.**

С учетом сказанного, главными ценностными установками личности с развитой гуманитарной культурой выступают следующие.

1. **Установка на осмысленность бытия (на со-бытие).**
2. **Установка на свободное самопроявление как ценность.**
3. **Установка на творческий, согласованный характер решения проблемы эгоистического и альтруистического, конечным образом выражающаяся в чувстве «социальной зрелости» личности, в сформированности «общественного чувства», «социального интереса» и наличии «социального интереса» как качества личности.**
4. **Установка на целеполагающий характер деятельности.**

Освоение ценностного мира отдельной личностью осуществляется постепенно. Этот процесс практически и фактически осуществляется на протяжении всей жизни «как неисчерпаемое человеческое задание» (С.И. Гессен). Становление ценностного мира личности в образовательном процессе имеет целостный характер. Оно не происходит обособленно от обучения. Наоборот, именно и в обучении и через обучение личность формирует значительную часть своего мировоззрения, утверждает в одних ценностях и разубеждается в других. Более того, процесс осмысления ценностей опирается на уровень логичности мышления личности, на степень его последовательности, системности и т.д. Следовательно, **становление ценностного мира личности, ее нравственного мира предполагает теснейшую связь с ее умственным развитием. Таким образом, в качестве необходимого компонента гуманитарной культуры личности можно определить интеллектуальный компонент.** Развитие интеллектуального компонента гуманитарной культуры личности представляет собой развитие способностей к обнаружению смыслов (восхождение к Логосу), логическому анализу, рассуждению, гибкости и «одухотворенности» умственной деятельности.

Понятие «одухотворенность умственной деятельности» рассматривается нами как осознанная позитивная мотивация интеллектуальных процессов личности,

так как только в случае положительного настроения можно говорить об одухотворении. Нельзя вдохновиться разрушительными идеями, являясь при этом психически полноценной личностью (учение о «социальном интересе» по А. Адлеру).

Интеллектуальный компонент гуманитарной культуры личности органически дополняет и во многом определяет характер содержания первого. Определяющие мотивы его развития «акцентированы» ориентиром на развитие **диалектического мышления, направленностью на обнаружение глубинных смыслов.** Ведущими характеристиками мыслительной деятельности личности являются: **логичность, гибкость, мобильность, «одухотворенность».**

Следует подчеркнуть, что высокий уровень развития гуманитарной культуры личности означает также усиление интегративных связей и общей сопряженности между ценностным и интеллектуальным компонентами, способствующих развитию внутренней гармонии личности.

В нашем понимании культурологический подход не ограничивается только исторической интерпретацией и объяснением, но осуществляет естественный «выход» за рамки конкретного времени и пространства в **«поле всеобщих культурных смыслов»**, а также интерпретацию прежнего знания с новых позиций, с позиций современной культуры и даже культуры будущего. В этом понимании культурологический подход в оценке явлений социальной действительности рассматривается нами (см. гл. 1) как **«трансцендентальный», надисторический.**

В таком трансцендентном понимании сущность культурологического подхода состоит в изначальной возможности расширения «горизонтов» гуманитарного знания, в обретении нового качества целостности культуры. Данное расширение заключается, прежде всего, в возможности осознать собственную роль в миропонимании и мироустройстве при помощи отдаления от самого себя. **Это есть не что иное, как реализация антропного принципа. Суть данного принципа, как известно, заключается в понимании, что мир имеет наблюдаемые нами свойства. Отсюда идея о корреляции свойств наблюдателя и свойств мира.**

Однако обозначенный выше трансцендентный уровень осмысления человеком своей роли в мире принципиально отличен от «надмирного», религиозного идеала человека. В отличие от него мы говорим именно об «антропной» трансцендентальности, когда не происходит отрыва человека от самого себя, но имеет место именно осознание самого себя с «высот» самосознания. Иначе говоря, **культуросообразный характер становления человека осуществляется в этом случае по формуле: (усвоенная ценность + личностное (эмоциональное, рациональное) отношение к ней = личностный смысл знания) / (общечеловеческие ценности + отношение к ним с позиций истины) = «поле всеобщих культурных смыслов» = степень самосознания как показатель способности к рефлексии и совершенствованию.**

Человек, трансцендентальным образом осмысливающий действительность и себя в ней, - человек, не оторванный от реальных проблем, но возвращающийся к их решению с высот достигнутого уровня самосознания, развившегося в результате соотношения своего личностного смысла со всеобщими смыслами культуры

человечества. Такой человек не примиряется с действительностью, в том числе со своей сущностью, но преобразует ее, внося свои коррективы сообразно своему сознанию.

Отсюда и новое понимание гуманизма, которое в данном случае заключается в рассмотрении человека не «венцом» природы, но ее АКТИВНЫМ СУБЪЕКТОМ, благодаря которому мир приобретает антропные свойства.

Новое понимание роли человека в мире приводит к осознанию необходимости **в осуществлении качественно иного взаимодействия с ним, с природой. Это взаимодействие должно стать взаимодействием равноправных субъектов** (идея коэволюции). Но эта идея не осуществима, пока человек остается «за бортом» собственной специфичности существования, пока он остается «варваром». **И в этом смысле «варвар» - не «природный человек», но индивид, не осознавший собственную суть, оставшийся вне культурного пространства, вне культуры как специфического способа существования человека. Можно также сказать, что «неприродного» человека во многом состоит в его отторжении от культуры как специфического способа своего существования в природе.**

Вместе с тем смысл как идея осмысливаемого содержания обращает внимание на важность развития понятийного мышления, так как только четкое представление о понятии, его сути дает возможность рассуждать объективно, максимально приближенно к сути вещей. Гибко мыслить означает воспринимать осмысливаемое многогранно, с разных позиций (неоднозначно), то есть амбивалентно. Личность, мыслящая гибко и мобильно, является более адаптирующейся, но чаще ее уровень адаптации связан не с обыденным конформизмом, а с творческим вхождением в окружающую среду. Следовательно, такая личность стрессоустойчива в силу диалектичности своего мышления, обладает большим запасом психического здоровья, отсюда, более оптимистична и счастлива.

Понятие «одухотворенность умственной деятельности» рассматривается нами как осознанная позитивная мотивация интеллектуальных процессов личности, позитивная именно потому, что только в случае положительного настроения можно говорить об одухотворении. Нельзя вдохновиться разрушительными идеями, являясь при этом психически полноценной личностью (учение о «социальном интересе» по А. Адлеру).

В соответствии со сказанным, **обучение должно стать процессом, не только развивающим сознание личности и наполняющим его определенной суммой знаний, умений и навыков, но и процессом, воспитывающим культуру чувств.** В результате такой перестройки можно получить творческую рефлексирующую личность, активно настроенную на позитивную деятельность.

Личность гуманитарной культуры – личность с диалектическим мышлением, поскольку именно в нем «естественным образом (у разных людей по-разному) присутствует дополнительность мыслей и чувств – и сознание и ощущение важности гармонии интеллектуального и эмоционального, как важнейшего условия эффективного познания, сознание и ощущение гармонии внутреннего и внешнего миров человека (человека, его мышления и Природы в целом)» (Г.Г. Гранатов) [127, с.45].

Обобщая сказанное, определим центральным компонентом гуманитарной культуры личности ценностный, представленный системой нравственных отношений с собой и миром, составными частями которого выступают:

1. Установка на осмысленность бытия (на со-бытие).

2. Установка на свободное самопроявление как ценность.

3. Установка на творческий, согласованный характер решения проблемы эгоистического и альтруистического, конечным образом выражающаяся в чувстве «социальной зрелости» личности, в сформированности «общественного чувства», «социального интереса» и наличии «социального интереса» как качества личности.

4. Установка на целеполагающий характер деятельности.

В качестве необходимого дополняющего и сопряженного - интеллектуальный, с акцентом на развитие диалектического мышления, направленного на обнаружение глубинных смыслов, в его ведущих чертах (логичность, гибкость, мобильность, «одухотворенность».

Понятие «структура личности» может быть рассмотрено как базовое образование механизма ее культурной активности, в основе которой лежат потребности в удовлетворении материальных, духовных и социально-политических запросов [368, с.13].

В данной структуре, по нашему мнению, четко просматривается место и значение гуманитарной культуры личности как важнейшей части ее общей культуры. Относительно данной структуры гуманитарная культура составляет важнейшее звено в содержательном уровне культуры личности, поскольку она и представляет собой не что иное, как превращенную форму духовной рефлексии, результат духовного самопроизводства человека и общества (по А.С. Запесоцкому [163, с.268]).

Итак:

1. Гуманитарная культура – ценностно-мировоззренческая часть общей культуры личности, ее содержательная сторона или уровень.

2. Гуманитарная культура личности может быть определена как «особая духовная форма превращенной рефлексии».

3. Формирование гуманитарной культуры личности предполагает решение следующих образовательных задач как общежизненных проблем:

1) проблемы цели и смысла жизни человека. Нравственный характер ее решения означает одновременно социально зрелое решение, характеризующееся позитивной установкой на деятельность во имя общества, во имя других людей;

2) проблемы личностного выбора или формирования духа свободы, где качество этого выбора свидетельствует о степени и характере нравственного в человеке;

3) проблемы соотношения эгоизма и альтруизма, особенно важен при ее решении принцип «золотой середины»;

4) проблемы самореализации, которая замыкает перечисленные проблемы нравственного становления, так как: 1) целевые ориентиры самореализации личности определяются характером решения проблемы цели и смысла жизни; 2) «мотивационный тон» личностных

выборов определяется общим характером сформированного «духа свободы»; 3) в способах самореализации личности выявляются мера ее альтруистичности, мера и характер социальной направленности.

Ведущими компонентами гуманитарной культуры личности выступают: 1) духовность; 2) интеллектуальный компонент.

Структуру духовности как особого личностного идейно-содержательного образования **составляют: ценностные отношения к действительности и себе** (мир ценностей), а также **духовно-душевные способы обретения этих ценностей** (интенциональное).

Интеллектуальный компонент входит в структуру гуманитарной культуры личности **как мера осознанности** (или осознанность) **своего ценностного мира и характера выбора и освоения этих и новых ценностей** (рефлексивный компонент).

Гуманитарная культура личности – необходимая предпосылка для формирования **«человека культуры» с его ведущими качествами: позитивность в отношении к культурному контексту жизни, успешность, адаптивность, творческая направленность и рефлексивность.**

Позитивность личности в отношении к культурному контексту выражается в социально значимых качествах: **эмпатия** (способность к сопереживанию); **толерантность** (терпимость, уважение к другим культурам и представителям иных точек зрения и т. п.); **этичность** (принятие и соблюдение этических правил и норм), **основополагающей основой которых выступает уважительное отношение к себе и другим.** В совокупности перечисленные качества составляют базу **нравственного мира личности.**

Успешность личности – на культурно-личностном уровне (в самом общем варианте) – это **способность к самореализации** в социально-культурном контексте, на социально-психологическом – **адаптационная готовность** и способность личности, ее мобильность.

Адаптивность (но не конформность) «человека культуры» есть **готовность личности к преемственности и самовыражению в социально-культурном контексте** через **осознание себя представителем и носителем определенной культуры.** Это также готовность к эффективному информационному обмену и межличностному взаимодействию (коммуникации) в профессиональной сфере (функционально-прикладной компонент), **в эколого-валеологическом значении – способность к сохранно-сберегающей деятельности и ведению здорового образа жизни.**

Творческая направленность «человека культуры», а также его **рефлексивность** – важнейшие показатели развития **самосознания личности, способности к саморазвитию и самосовершенствованию и творчеству.**

Считаем, что содержательное рассмотрение основных качеств «человека культуры», а также гуманитарной культуры личности как его основы позволит более конкретно сориентировать образовательный процесс от узко «знаниевой» парадигмы в сторону смысло- и культуротворчества.

2.4. ЦЕННОСТНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Культурная дифференциация является одним из признаков развитой адаптационной способности социума, способности социальной системы к развитию (А.Г. Кис-

лов). Дифференциация и целостность системы взаимобусловлены и взаимозависимы как диалектические противоположности. Духовно-культурная совместимость людей и групп проявляется на высшем уровне коммуникативного пространства – интеллектуальном. На интеллектуальном уровне коммуникативного пространства важно не только установление отношений с окружающими людьми, но и налаживание контакта с самим собой. Ведущим качеством личности, способствующим осуществлению этой идеи на индивидуальном ментальном уровне, выступает толерантность.

Как уже отмечалось, толерантность не сводится просто к пониманию или же согласию с другими, это, конечно же, и не соглашательство, не конформность, не отсутствие выраженных индивидуалистических позиций личности. Толерантность как явление в социальной жизни людей является своеобразным синтетическим, культурно-историческим продуктом опыта взаимодействий отдельных личностей и сообществ, наций и национальностей на частном и государственном уровнях. Таким образом, толерантность – прогрессивный продукт культурного развития человеческого сообщества, выступающий важнейшим условием его дальнейшего развития. «Толерантность выступает как сложное диалектически раздвоенное на противоположности явление: как феномен душевности, раскрывающий ценностное содержание толерантности в форме чувственных переживаний, и как феномен духовности, характеризующий ценностное содержание сознания индивидов в рационально осмысленном виде... В контексте проблемы Я-Ты она выступает способом преодоления отчуждения людей в обществе и установления их душевно-духовного единства; в аксиологическом контексте – общечеловеческой ценностью; в деятельностном контексте – базисным явлением, определяющим становление процесса общения и его результат» [73, с.264].

В силу этого воспитание и образование сегодня должны быть вплотную соотнесены в самых главных своих целях с формированием толерантной личности как действительно культурной и современной, то есть способной решать социальные проблемы, в частности, проблему индивидуализма – коллективизма с позиции амбивалентности. Предъявляемые к современной личности требования могут быть подвластны личности творческой, активно самореализующейся. Но именно для такой личности определяющим в выборе является не индивидуальное или коллективное, но разумное, этическое, оригинальное, талантливое, сопутствующее, насущное, наконец, просто правильное в данный момент времени в данных социально-исторических условиях. Проблема индивидуалистических и коллективистических тенденций развития личности должна решаться относительно главной цели современного образования – воспитания творческой, самореализующейся, толерантной личности в противовес предсказуемой, конформной и идеологизированной.

Формирование толерантной личности предполагает развитие ее субъектности как ведущего личностного качества, что означает воспитание выраженных индивидуалистических позиций и черт личности. Вместе с тем толерантная личность полилогичная. С этой стороны, толерантное воспитание с необходимостью включает в себя не только развитие индивидуальных черт отдельной личности в целях ее более полной самореализации, но формирование социальных качеств, спо-

собствующих активному и творческому вхождению личности в культурный контекст. Таким образом, **одним из ведущих противоречий толерантного воспитания является противоречие между развитием субъектности отдельной личности, ее самодостаточности и необходимостью формирования в ней социально значимых положительных качеств.**

Личность с развитыми индивидуальными качествами и способностями может быть отнесена к личностному типу. Личностный тип (антропоцентрическая модель личности) с его ведущими характеристиками (*субъектность, динамичность, диалектичность, преемственность, неравновесность развития*) может быть сформирован только в условиях развивающейся полистилистической культуры. Отсюда еще одно противоречие (внешнего порядка): **между необходимостью формирования личностного типа (антропоцентрической модели личности) для развития поликультуры общества и потребностью в сложившихся полистилистических условиях общества для развития такой личности.**

В процессе перехода от моностилистической культуры к полистилистической соблюдению необходимых для этого предпосылок способствует направленность образования на формирование «человека культуры» в его ведущих характеристиках: *позитивность в отношении к культурному контексту, успешность, адаптивность, но не конформность, творческая направленность и рефлексивность.* Как выше было показано, «человек культуры» является *необходимой ступенью* к формированию личностного типа в условиях складывающейся полистилистической культуры, и, следовательно, к формированию толерантной личности. Именно человек культуры в его основных характеристиках способен к открытому диалогу с собой и другими в культурном контексте и по поводу этого контекста, так как он является преемником и творцом этого контекста культуры. Он является активным носителем имеющейся культуры, что предельно важно: «Постичь и пережить культуру более или менее полно способен только ее носитель – человек, умеющий «читать» идеалы (герменевтический подход) и переключаться с восхищения телесной оболочкой идеала на его сверхчувственную культуру» (Д.В. Пивоваров) [481, с.29]. Однако для личности характерен застывший характер восприятия чужой культуры [там же].

Нельзя не согласиться, что в отношении к иной культуре константность ее видения, понимания в значительной мере естественна, так как другая культура не прожита и не прочувствована «вживую». Тогда, однако, следует признать, что поликультурная среда формирует тип личности, достаточно отстраненный от своего культурного контекста, как это ни парадоксально. Вместе с тем личность, воспитывающаяся в поликультурной среде, изначально впитывает в себя более многогранное мироощущение, подобно тому, как ребенок, родившийся в условиях билингвизма, становится носителем сразу двух или более языков, которые становятся для него родными. Кроме того, принадлежа к определенной поликультурной среде, личность имеет непосредственные, естественные, на уровне проживания, контакты с представителями других культурных сред, что накладывает свой отпечаток на мировоззрение личности, демократизируя его на уровне подсознания, закладывая более широкие основания для «культурной

эмпатии» и понимания. А также: поликультура общества не может существовать без специально отражающих, защищающих и выражающих ее социальных институтов, которые, в свою очередь, демонстрируют на официальном уровне возможности интеграции культур в интересах представителей каждой из них. Так, с одной стороны, личность в условиях поликультуры испытывает влияние общей мегакультуры (результат интеграции отдельных культур), с другой, – сама ощущает себя и становится представителем этой мегакультуры и потому для нее не характерны узко культурные цели и интересы как доминирующие.

Из сказанного можно выделить еще одно противоречие толерантного воспитания личности: формирование поликультурной личности связано с развитием в ней некоторой «отстраненности» от своего родного культурного контекста, являющейся в свою очередь условием ее толерантности, а с другой стороны, такое воспитание формирует способности к причастному, эмпатическому восприятию своей и иных культур.

Безусловным преимуществом толерантной личности в этом случае выступает ее *способность к «объективирующему видению» культурного пространства*, отличающемуся «живым» (непредвзятым, минимально стереотипным, адекватным, наконец, герменевтическим) характером восприятия и гибкими способами интерпретации его результатов. Последнее означает, что личность, сформировавшаяся в условиях полистилистической культуры, меньше всего склонна воспринимать иную культуру как чужую, мало приемлемую для собственного бытия, как застывшую систему. Наоборот, видение достойных элементов иной культуры позволяет ей с большей ясностью обнаруживать недостатки и «пустоты» своей культуры и потому совершенствовать ее.

Обнаружение противоречий толерантного воспитания свидетельствует о сложности и многоаспектности толерантных условий существования и вместе с тем о его многогранных возможностях для формирования личности гибкой и творческой. Толерантное мировоззрение изначально противопоставлено узким социальным и идеологическим рамкам. И все же **именно имеющиеся его «границы»** задают и определяют внутренние сущностные особенности образовательного процесса, и **определение этих границ в педагогическом взаимодействии между педагогом и воспитанником есть насущная задача этого взаимодействия и его цель. Конкретно-ситуативный, личностно ориентированный характер такого воспитания делает его «живым», самоорганизующимся процессом.** Именно таким требованиям отвечает толерантное воспитание. Таким образом, **кардинальные противоречия толерантного воспитания определяются его сущностными особенностями: амбивалентностью и диалектичностью**, а своевременный учет этих противоречий является условием толерантного становления личности.

На сегодняшний день следует признать, что многие ориентиры педагогики индивидуализма имеют место в процессе гуманизации и гуманитаризации отечественной образовательной среды. Хотя и не следует преувеличивать опасность данного факта, но его необходимо учитывать. Ориентация на формирование индивидуальности в воспитании повлекла за собой ряд типичных последствий, одним из которых является универсализация отдельной личности, ее интересов и спо-

собностей. Известным отрицательным пределом этой тенденции является воспитание личности в духе вседозволенности и неограниченной личностной свободы, переходящей в произвол. С другой стороны, только уважение к отдельной личности, учет ее интересов и формирование у нее духа свободы и независимости способны задать ключевые позиции формирования творческой, самореализующейся личности. Так, **мера индивидуального и коллективного в личностных и социальных выборах выступает центральной педагогической и общекультурной проблемой.**

Таким образом, одним из ведущих «животрепещущих» социальных противоречий, непосредственно отражающихся и продолжающихся в сфере воспитания и образования личности, является **противоречие индивидуализм – коллективизм**, определенное культурологами (Н.С. Триандис) **как ведущий «культурный синдром»**, то есть «определенный набор ценностей, установок, верований, норм и моделей поведения, которыми одна группа культур отличается от другой» [256, с.45]. Отсюда определение **меры воспитания** относительно дилеммы «индивидуализм – коллективизм» – одна из насущных проблем педагогики.

Отказ от превалирования идеи коллективистического воспитания в России – это, прежде всего, отказ от воспитания конформиста, безликого «винтика» общества; это также стремление воспитать личность активную, самостоятельную, ответственную.

Ярким представителем теории индивидуалистической (эгоцентрированной) культуры в сфере образования и воспитания личности, безусловно, является Дж. Дьюи. Сегодня многие ориентиры педагогики индивидуализма имеют место в отечественном образовании. Отказ от социалистической идеологии прямым образом противопоставил ее ведущей ценности - *коллективизму* - другую – *индивидуализм*. Индивидуалистическая направленность личностного формирования во многом по аналогии с предшествующей ситуацией очень скоро обозначила себя как доминирующая, результатом явилась ценностная переориентация сферы образования, как и общества в целом, «с точностью до наоборот». Этому во многом способствовала гуманизация образовательного процесса, обозначившая главным приоритетом приоритет личности, индивидуальности, причем индивидуальное многими педагогами (и не только педагогами) стало мыслиться как синоним индивидуалистическому. Очень часто этот процесс рассматривается как необходимая составная часть общего процесса его гуманизации и гуманитаризации. Этот факт заставляет обращать на себя внимание, поэтому сегодня особенно важно осознать имеющиеся здесь не только педагогические, но социально-культурные опасности, все возможные, в том числе негативные последствия.

Уточняя проблему построения системы воспитательных ориентиров относительно дилеммы «индивидуализм – коллективизм», скажем, что ее решение «споткнулось» о трудно решаемую дилемму: **мера и способы проявлений и «проявленности» индивидуального в коллективном, а также мера и способы формирования коллективного чувства, сознания личности в траекториях свободного личностного самовыражения и индивидуального личностного развития.** И решение этой дилеммы во многом оказалось затруднено в силу десятилетиями складывавшегося и впитываемого тоталитар-

ного мировосприятия как антогонистического, однонаправленного.

Переход на более высокий, в определенном значении трансцендентальный, уровень рассмотрения природы актуализировавшегося противоречия *индивидуализм – коллективизм* стал следующим этапом развития воспитательной и образовательной теории и практики в России. А именно: стали разрабатываться теоретические основы амбивалентного похода в воспитании (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова и др.), появилась концепция философического воспитания (Н.Е. Щуркова). Была создана и реализована модель адаптивной школы (Е.А. Ямбург). Педагогический процесс был представлен как путь к гуманистической этике (М.Н. Дудина). Нашли активное развитие акмеологический и синергетический, герменевтический подходы в педагогике.

Многообразие воспитательных (в узком смысле) и образовательных направлений во многом способствовало естественному решению рассматриваемого противоречия в общем и целом, чего однако нельзя сказать об уровне ситуативно-конкретном в массовой педагогической практике. В известном смысле куда проще раскрыть суть амбивалентного подхода в воспитании, чем постоянно воплощать его в профессиональной деятельности конкретному педагогу и т.п. Амбивалентность может быть определена как «фундаментальная логическая характеристика мышления, культуры, нравственного идеала, всечеловеческой жизнедеятельности... способность человека осмысливать любое интересующее его явление через «дуальную оппозицию», то есть двусторонне, с двух противоположных и, казалось бы, взаимоисключающих, противоречащих друг другу сторон... механизм интеграции исключающих друг друга сторон – их взаимного изменения, взаимодополнения, взаимопроникновения, перехода между противоположными полюсами» [434, с.258]. В силу своей сложности амбивалентный подход на практике подменяется «удобным» выбором в решении воспитательных задач, например, то в сторону индивидуализма, а то – коллективизма.

Плох не сам по себе факт неоднозначности выбора (скорее, наоборот), а то, что эта неоднозначность не имеет смысловой методологической основы, является во многом порождением профессиональной неподготовленности педагогов к работе в меняющихся и многомерных обстоятельствах и отсутствием значимого опыта в этом плане. В общем-то, и первое, и второе – дело наживное. Важнее, что проблема заключается также в методологической некомпетентности, в неразработанности теоретических подходов в этом направлении. В решении этой насущной задачи необходимо отталкиваться от ведущих исследований в области культурологии.

В данном случае возьмем предметом своего рассмотрения выводы кросс-культурных исследований по проблеме *индивидуализм-коллективизм* и попытаемся их осмыслить относительно особенностей современного отечественного образовательного (воспитательного) процесса.

По Н.С. Триандису [256, с.47-50], основные культурные различия на уровне менталитета того или иного общества относительно социального противоречия *индивидуализм-коллективизм*, позволяют говорить о двух типах культур – индивидуалистической и коллек-

тивистической: 1. Индивидуалистическая культура – тип культуры, где индивидуальные цели членов общества не менее, если не более важны, чем групповые. 2. Коллективистическая культура – тип культуры, характеризующийся превалированием групповых целей и интересов над индивидуальными.

Безусловно, что в каждом обществе можно обнаружить как коллективистические, так и индивидуалистические тенденции, но определение типа этого общества идет по принципу доминирования. Так, например, культурологи выделяют целые государства коллективистической либо индивидуалистической направленности.

В настоящее время Россия относится к коллективистическому типу государств, активно развивающемуся в последнее время в сторону мультикультурализма. По сути, это означает, что на сегодняшний день в нашем государстве можно выделить значительный пласт людей как первой, так и второй направленности, а также выделить тенденции, по которым общественное развитие свидетельствует о развивающейся поликультурной среде, о формировании нового типа личности – личности полилогичной. Однако было бы неверным не анализировать и не пытаться осознать имеющиеся противоречия на этом пути.

Как следует из вышеприведенных характеристик того и другого типа культур, формирование личности в духе одной из них будет приводить к своим специфическим результатам, как положительного, так и отрицательного толка. Так, воспитание личности в духе коллективистических традиций означает воспитание в духе преданности другим, в духе самопожертвования; воспитание личности, причастной ко всему, что происходит вокруг, чувствующей личную ответственность за это, вместе с тем иерархично воспринимающей мир и поэтому с разных позиций оценивающей близкое и чуждое; в то же время воспитание человека ретроградного в социальных связях и личных привязанностях и потому негибкого (у таких людей обнаруживается склонность к социальному снобизму: «Никогда не имел чести общаться с такого рода людьми!» Или: «Я никогда не понимал таких людей!»). Коллективист в значительной мере конформист, склонен выражать себя настолько, насколько этого требуют интересы группы. Этика коллективиста – этика умолчания.

Как видим, мы не можем сегодня формировать коллективиста в «чистом варианте» (да и не нуждаемся в этом), так как вся система демократических свобод и плюралистические тенденции, наконец, ведущие идеи гуманизации воспитательного процесса противостоят такому типу личности, чужды ему по ряду характеристик. Вместе с тем нельзя не признать важности таких качеств, как преданность, верность, чувство локтя и групповой поддержки. Отметим также, что и гуманистические отечественные воспитательные системы в этом смысле не склонны отказываться от лучшего: завоевавшие популярность КТД, «акцент» внимания на этических сторонах воспитания («Я и мир», «Я и другие люди», «Я среди других людей», «Я-социальное» и т.д.) развивают лучшие педагогические традиции, дополняя и «заполняя» собой имеющийся здесь «зазор».

Российская воспитательная система сегодня ориентируется на ведущие гуманистические принципы, в основе которых лежат идеи признания безусловной значимости отдельной личности, важность ее индивидуального развития и самоэффективности. Развитие чув-

ства независимости и свободы молодых людей считается главным условием формирования личности активной, социально адаптированной, творческой, продуктивной.

В педагогике все ярче начинает выражать себя принцип справедливости вместо принципа равенства, а последнее как раз и мыслится как реализованная справедливость. Акцент в современном отечественном воспитании на формировании личности самореализующейся, на воспитании свободы мнений и способности их отстаивать, признании неповторимости личности каждого, его уникальности – свидетельство в пользу развивающейся индивидуалистической культуры общества. В этой связи особенно важно помнить о возможных недостатках индивидуалистического воспитания, например, выраженная ориентация на воспитание чувства собственного достоинства может сформировать личность нарциссическую, способствовать слабому развитию социального чувства («социальный интерес» по А. Адлеру), что нередко является причиной одиночества и отчуждения. Важно, чтобы развитие индивидуальной свободы личности проходило в направлении формирования ее позитивной свободы (Э.Фромм).

Н.М.Лебедева [256, с.55-56] выделяет основные преимущества и недостатки как индивидуалистического, так и коллективистического общества. Так, значительным достоинством традиционной коллективистической культуры является более низкий уровень преступности, в сравнении с обществом индивидуалистическим. Одним же из главных недостатков является значительная роль авторитарных воздействий на личность, использование прямого давления, в том числе и в педагогике: ребенка часто заставляют выбирать не то, что он пожелает, а то, что хотят взрослые.

К недостаткам индивидуалистической культуры относятся высоко развитое чувство одиночества у отдельных индивидов, повышенная тревожность, вызванная во многом непредсказуемостью жизненных ситуаций, нарциссизм, высокий процент разводов, как следствие, большой процент неполных семей, отчужденность людей друг от друга, высокий уровень преступности, раннее вступление в интимные связи, наркомания и т.д.

Достоинствами индивидуалистического общества, безусловно, являются высокий уровень развития социальных прав и свобод, акцент на правах отдельной личности, демократия, мультикультурализм, высокий уровень развития индивидуальной ответственности.

Решая проблему определения индивидуалистических и коллективистических тенденций развития в отечественном воспитательном процессе, не стоит игнорировать опыт других стран. Учет этого опыта не должен подменяться его слепым копированием или же, что еще хуже, трафаретным наложением традиций зарубежья в этом плане на российскую среду. Это должен быть учет позитивных и негативных социальных последствий в жизни других стран вследствие тех или иных путей культурного развития. Так, например, в системе современного отечественного образования (воспитания) наблюдается значительная ориентация на американские традиции. Прямым образом сегодня наследуются такие из них, как воспитание личности в духе успешности («Я могу все, если пожелаю»), абсолютной независимости в своих позициях от мнений окружающих («Это мое мнение, и я имею на него право»), в духе соперничества («Жизнь – борьба, где побеждает сильнейший»)

и т.д. Опасны не сами по себе эти установки, опасно то, что к ним детей приводят все теми же способами убеждения как насаждения, то есть все так же негибко, одно-сторонне, иногда эти односторонность и негибкость даже приветствуются в целях «скорейшей переориентации общества». Почувствовав на себе значительный груз ответственности за результаты формирования действительно нового поколения, педагоги склонны задавать вопросы типа: «Как же теперь нам воспитывать детей: как индивидуалистов или как коллективистов?», «Скажите, как лучше (?), так мы и станем воспитывать!» (?) Бывают и такие заключения, как итог самостоятельных размышлений: «Коллективизм кизжил себя», значит, нужны индивидуалисты»; «Вот американцы молодцы, они все «без комплексов», никого и ничего не боятся, нам надо так же воспитывать» и т.п.

Конечно же, подобные вопросы и подобные рассуждения свидетельствуют о слабом понимании сути коллективистического и индивидуалистического, о непонимании роли того и другого в жизни отдельного индивида и целого общества. Важно помнить и понимать, что, воспитывая «по-американски» на российской «почве», мы, скорее всего, получим «Иванов, не помнящих родства». Точно так же нельзя в «несоветских» условиях воспитать «идейно преданного и непоколебимого» (да и стоит ли?!).

Наконец, в вопросе о заимствовании чужого опыта не можем не сослаться на уже имеющиеся исследования в области негативных последствий превалирования в американской педагогике индивидуалистических тенденций. Так, В.В.Веселова пишет, что выбор в пользу индивидуализма был определен исторически: выходцев из Англии, Германии, Франции, первыми заселявших американские просторы, объединяла ориентация на реализацию личных, частных интересов, «что и стало основой индивидуализма как ведущей идеи американского общества и системы образования» [87, с.92].

Как отмечает исследователь, если на заре формирования американский индивидуализм представлял собой конкретно-историческую форму гуманистической идеологии, которая провозгласила главными ценностями свободу и независимость личности, ее право на самоопределение, то по мере развития частного предпринимательства «богатство и деньги стали критериями достижений и жизненного успеха, объективными свидетелями обладания властью... В конце 80-х гг. со всей очевидностью выявилось нарушение равновесия духовных и материальных ценностей в американской культуре, выразившееся в глубоком моральном кризисе» [там же, с.93].

Сопоставление индивидуалистического и коллективистического типов культур показывает, что наиболее совершенным вариантом культурного развития является поликультурное общество, в котором представлено синтетическое единство разных культур, стремящееся к развитию наиболее прогрессивных черт каждой из них. Столь отвергаемая несколько ранее культура коллективизма в своих лучших чертах сегодня обретает «второе дыхание», индивидуалистические общества пытаются заменить широко распространенную в них «психологию охотника» на психологию земледельца (основа коллективизма). Этот факт свидетельствует о новом качественном витке цивилизации в направлении многомерного, неоднозначного, часто противоречивого не единства, но единения культурных феноменов и

самореализующихся в них на разных уровнях, в разных формах и разными способами индивидов.

Предъявляемые к современной личности требования могут быть подвластны личности творческой, активно самореализующейся. Но именно для такой личности определяющим в выборе является не индивидуальное или коллективное, но разумное, этическое, оригинальное, талантливое, сопутствующее, насущное, наконец, просто правильное в данный момент времени в данных социально-исторических условиях. Таким образом, проблема индивидуалистических и коллективистических тенденций в воспитании и образовании сегодня непосредственным образом связывается с проблемой формирования творческой, а не предсказуемой, самореализующейся, а не конформной, толерантной, а не идеологизированной личности. Только в первом случае мы получаем то, что ищем, – синтез лучших черт дилеммы индивидуализм – коллективизм.

Отметим в совокупности характерные особенности личности каждого типа культуры (Н.М. Лебедева):

Черты социального поведения коллективиста: трактовка своего и чужого поведения с позиций норм и правил, рассмотрение личных неудач как следствия лени, а личных успехов – как следствия затраченных личных усилий всех членов группы; приспособительный вариант поведения, развитое внимание и интерес к другим людям, стремление к кооперации, долговременным отношениям; скромность и проявление внутригрупповой поддержки на основах равенства, отношение к другим с позиций справедливости.

Черты социального поведения индивидуалиста: трактовка своего и чужого поведения с позиций личных мотивов и интересов, рассмотрение личных неудач как следствия неблагоприятных обстоятельств, а личных успехов – как результата преимущественно собственных усилий; стремление изменить обстоятельства в личных интересах, стремление к самостоятельности; слабый социальный интерес, высокая «публичная» самооценка; отношение к своим и чужим людям с позиций справедливости.

Следует обратить внимание, что современные исследователи (3;5) выделяют два типа коллективизма: горизонтальный (взаимная зависимость людей друг от друга), вертикальный (служение индивида группе). Этот факт означает сам по себе, что коллективистическая направленность общества сегодня представлена неоднозначно и разрушение, например, какого-то одного типа коллективизма еще не означает прямой переход общества к индивидуалистическим позициям. Это может быть модификация самого коллективизма, например, из вертикального в горизонтальный.

По-видимому, наше общество во многом перешло от иерархичного коллективизма не только и не столько в сторону «чистого» индивидуализма (хотя и сюда тоже), сколько в плоскость тесных взаимных связей узких сообществ и групп (о чем, кстати, свидетельствует количество образовавшихся политических партий), то есть вступило в отношения горизонтального коллективизма. Этот факт сам по себе не хорош и не плох. С одной стороны, он сам есть во многом отражение уже имевшихся в прежнем обществе тенденций (как же иначе можно было выжить в условиях жесткого тоталитаризма и авторитаризма, если не групповой поручкой самых близких?). С другой, это единственно возможный в социально-психологическом плане и относительно-

но безболезненный вариант резкого смещения акцента от ярко выраженного внешне и сформированного в сознании многих людей коллективизма в сторону индивидуализма и собственной психологии. Но более насущная проблема состоит в осознании того, куда и как выливается этот «узко групповой коллективизм»: действительно ли он является коллективизмом или же это вынужденная форма развивающегося на отечественной почве индивидуализма? Далеко не маловероятен второй ответ. А это означает, что многие групповые связи в нашем обществе, реализующие узко групповые интересы или интересы их отдельных лидеров, способствуют формированию психологии собственника, но не обязательно хозяина, захватчика, охотника, но не разумного пользователя. В таких группах мораль подменяется системой жестких договорных отношений. Такой индивидуализм – одна из форм крайнего эгоизма.

Иногда, как показывают результаты исследований [256, с.54], переход к индивидуалистической культуре в обществе невозможен в силу недостаточного экономического развития, так как уровень развития экономики является значимым фактором. Наша страна не является в этом ряду исключением, что, кстати, означает нелепость абсолютного отказа от ряда идей коллективистического воспитания в целях формирования личности, способной адаптироваться к имеющимся условиям. Логическим образом из этого факта вытекает и ошибочность позиции ряда педагогов, а также родителей о воспитании только в индивидуалистическом духе ради формирования способности выживания «в этом сложном мире». Кроме того, исследователи отмечают, что проявление коллективистических либо индивидуалистических тенденций зависит не только от культуры, но от социального контекста, а именно: в разных социальных кругах человек может вести себя по-разному, например, на работе и дома. Вышесказанное еще раз позволяет подчеркнуть в культурологическом плане значимость амбивалентного подхода в современном отечественном воспитании.

Противоречивость толерантного воспитания - свидетельство сложности и многоаспектности толерантных условий существования и вместе с тем его многогранных возможностей для формирования личности гибкой и творческой. Толерантное воспитание предполагает их своевременный и объективный учет, который невозможен без знания и понимания преимуществ и недостатков доминирования индивидуалистического либо коллективистического в обществе. На основании ведущих различий этих типов культур, сформированных Н.М. Лебедевой [256], нами была построена следующая таблица (см. таблица 3).

Как видно из таблицы 3, между индивидуалистическим и коллективистическим типами культур имеются значительные различия на всех социальных уровнях. Содержание таблицы также показывает, что индивидуалистическое либо коллективистическое начало не плохо и не хорошо само по себе. Но в каждом случае имеются свои тенденции к развитию определенных как достоинств, так и недостатков. Знание культурных различий по линии «индивидуализм – коллективизм» - важнейшее условие успешной работы толерантно воспитывающего педагога. Именно это знание позволяет ему поступать не вопреки, но согласно сложившейся социокультурной ситуации, не «насаждать» учащимся чуждые конкретным детям способы и приемы взаимодей-

ствия, но, учитывая их культурные взгляды и привычки, воспитывать терпимость и понимание по отношению к другим. Безусловно, что такая педагогическая деятельность является сложным диалектическим процессом, а педагог нуждается в конкретных рекомендациях. В качестве таких рекомендательных положений, думаем, могут послужить следующие выводы.

1. Толерантное воспитание предполагает оптимальное сочетание индивидуалистических и коллективистических выборов как конкретно-ситуативное решение, определяемое морально-нравственным выбором между эгоизмом и альтруизмом.

2. Решение в пользу коллективистических позиций полезно в целях формирования таких качеств личности, как способность сочувствовать, осуществлять поддержку в отношении других, скромность, благородство, умение прощать, способность идти на компромисс, ответственность не только за себя, но и других и т. п.

3. Решение в пользу индивидуалистических позиций полезно в целях формирования таких качеств, как активность, самостоятельность, инициативность, самосознание, уверенность в собственных силах, упорство в достижении цели, самоуважение, способность быть справедливым, предприимчивость и т. п.

4. Избеганию крайностей как индивидуалистического, так и коллективистического толка способствует четкое осознание, что каждое негативное следствие, например, индивидуалистического воспитания, может быть компенсировано определенной положительной стороной коллективистического.

5. Выбор между коллективистическими и индивидуалистическими позициями в воспитательном процессе с опорой на ценностный подход означает выведение конкретных решений в сознании воспитанников в плоскость между двумя противоположностями: ценностью – не ценностью (или меньшей ценностью в данном случае), между объективной и субъективной, между временной и вневременной, наконец, между истинной и ложной ценностями.

6. Главным критерием в определении меры и границ выборов между индивидуализмом и коллективизмом является полнота реализации принципа гуманизма как высшей ценности, а ведущим принципом – принцип «золотой середины».

7. Осуществление роли наставника в этом диалектическом и творческом воспитательном процессе требует от педагога высокого уровня самосознания и рефлексии, широты мировоззренческих позиций и непосредственно толерантности как терпимости и лояльности, как способности подняться при необходимости над своими интересами и убеждениями.

Нам также видится, что проблема индивидуалистических и коллективистических позиций личности напрямую связана с решением проблемы социальной и индивидуальной активности личности. Активность личности как ее социальное свойство выражается в социальной зрелости, «общественном интересе» (А. Адлер). Только человек, не равнодушный к другим, может «прочувствовать» свою связь, свое единство с другими как переживание социальной гармонии, что является важным условием плодотворного существования человека, критерием его «качества».

С другой стороны, обращение к себе, осознание собственного «Я» - необходимое условие личностного становления. Становление - не просто процесс пси-

Основные различия индивидуалистического и коллективистического типов культур

№	Область различий	Типичные культурные выборы	
		Индивидуалистические	Коллективистические
1	2	3	4
1.	Цель человека в обществе	Самореализация	Преданность обществу, служение групповым интересам
2.	Мотивы поведения человека	Мотивация к достижению	Принадлежность группе
3.	Система ценностей	Универсальная для всех членов общества	Частные системы ценностей
4.	Линия поддержания и развития социальных отношений	Вхождение в разные ингруппы без ущерба для своих интересов; образование собственных привязанностей	В основном поддержание отношений, полученных в начале жизни, сильные родственные связи
5.	Личностное измерение противоречия «индивидуализм-коллективизм» («идиоцентризм – оллоцентризм»)	Отчужденность от себе подобных, одиночество	Сильная внутригрупповая поддержка
6.	Культурная модель личностной ориентации	Самоориентированность, автономия личных целей, их независимость от общественных целей	Коллективистическая ориентация
7.	Ведущие ценности общества	1) конфронтация не только допустима, но считается полезным двигателем социального развития; 2) стремление к уверенности, чтобы делать, что хочешь; 3) оценка личности – по личностным качествам и достижениям; 4) скромность – ложная моральная ценность	1) гармония и сохранение мира, внутренний характер обсуждения разногласий; 2) стремление к уверенности, чтобы не быть обузой для окружающих; 3) оценка личности – по принадлежности к группе; 4) скромность – моральная ценность
8.	Особенности личного поведения	1) трактовка поведения с позиций личных интересов; 2) отношение к неудаче как следствию неблагоприятных обстоятельств; 3) адаптация через изменение ситуации «в свою пользу»; 4) самопознание и развитие рефлексии; 5) стремление к соперничеству; 6) принятие временности отношений; 7) принцип распределения – принцип справедливости; 8) потребность в автономии, ощущении себя хозяином, развитое чувство собственности, решение проблем личной жизни в пользу отношений «супруги»	1) трактовка поведения с позиций принятых культурных норм; 2) отношение к неудаче как следствию лени; 3) адаптация путем самоизменения, приспособления; 4) изучение других; 5) стремление к кооперации; 6) нацеленность на долговременные отношения; 7) принцип распределения – принцип равенства; 8) потребность в признании со стороны общества, коллективные чувства, решение личных проблем в пользу отношений «супруги – родители»

хофизиологического роста, но духовное «выращивание» самого себя в себе самом. Безусловно, что направление и характер становления задаются не только субъектностью личности, но и окружающим миром. Являясь в значительной мере имманентным процессом, становление вместе с тем имеет и внешние «корни» и смыслы. Иначе, человек становится человеком не только для себя, но и для других. И только в этом

случае можно говорить о его самоосуществлении. В противоположном варианте формируется «вещь в себе»: замкнутое жизненное пространство такого человека сужается до пределов собственного «Я», которое «обезличивается» без отражения и выражения в других, следовательно, теряет свою сущность, свое «Я» или самого себя. Теряется идентичность личности, становится формой без содержания. И человек уже не

уверен, что его «Я» есть истинное «Я».

Человек нуждается как в себе, так и в других, чтобы оставаться человеком как социоприродным существом (Аристотель, К.Маркс). Определяясь в жизненных позициях между «движением к себе» (индивидуализм) и «движением к другим» (коллективизм), человек определяется между двумя необходимостями, сущностно важными потребностями. Любая крайняя односторонность этих выборов означает односторонность самоосуществления человека. Это значит, что, в общем-то, культурный выбор между индивидуализмом и коллективизмом может быть рассмотрен как вопрос о себе и других, точнее, как проблема отношения к себе и другим, ценностного предпочтения.

Для культурной и гуманной личности ценным является и собственное «Я», и «Я» Другого. Выбор здесь означает не выбор между ценностью и не ценностью, но между двумя ценностями. Этот вывод ассоциативно напоминает обратный смысл поговорки «выбирать между двух зол», смысл которой заключается в признании изначальной непродуктивности любого абсолютного выбора. И в анализируемом случае есть лишь вопрос не кардинального смысла выбора, но именно предпочтения в данных условиях между личным и коллективным, индивидуальным и общественным, основанием же этого предпочтения могут выступать нравственные ценности личности, чувство личной либо социальной справедливости, совесть человека.

Признание правоты такой постановки вопроса означает, что о «предпочтениях не спорят». Наличие других позиций признают, как в себе, так и в других, соглашают (со-гласуют) с ними собственные интересы, наконец, учитывают в личной и общественной деятельности, иначе, - с ними считаются.

Считаться с кем-либо - значит не просто признавать его существование, но **определить ему место в своей жизни**. По сути, это означает **«войти в субъектно-субъектные отношения», в открытый диалог с собой и другими**. Такой уровень взаимодействия становится доступным лишь в случае равноправного общения, то есть гуманного.

Следовательно, культурный выбор **Между индивидуалистическим и коллективистическим предполагает равноправный диалог Между Я и Другими, который, правда, в каждом конкретном случае содержит свою неравновесность как уникальность соотношения, как характеристику позиционной ситуации**. Так, например, выбор между желанием «заявить о себе», продемонстрировав лучшее знание одного учащегося перед другим, может сдерживаться осознанием нравственной непривлекательности и даже ущербности такого поступка, если, к примеру, менее знающий товарищ и без того смущен своим положением. Если, однако, это учебная ситуация, то значительная часть «неудобства» снимается ее общепринятостью. Но и при этом более, скажем, гуманный учащийся будет делиться своими познаниями без демонстрации личностного превосходства, без личностного «вызова», а, возможно, даже с долей некоторого сочувствия и желания оказать помощь.

Мастерство педагога в управлении подобными ситуациями заключается в тонкости их прочувствования и осознанности резонансных воздействий: «Я думаю, что стоит поддержать Колю и направить его мысль»; «Мне кажется, не стоит радоваться незнанию друго-

го»; «Жаль, что ты видишь только свою победу и не замечаешь огорчения другого».

Направленность на индивидуалистические либо коллективистические выборы не следует смешивать с психическими характеристиками личности, такими, как «интровертированность» и «экстравертированность». В первом случае погруженность в себя еще не означает выраженного эгоистического начала, как и во втором случае, направленность на внешний мир не всегда определяется альтруистичностью личности. Наоборот, это может быть достаточно эгоистическое желание получить удовольствие от вечеринки, желание «оторваться». Поэтому, воспитывая в учащихся ценностные позиции относительно дилеммы «индивидуализм – коллективизм», важно обращать внимание на внутренние мотивы личности как ее истинные побуждения.

К примеру, желание учащегося быть успешным среди других может «перерасти» в желание доминировать над другими, быть первым, несмотря на способы достижения лидерства. В этом случае речь идет уже не столько о личностной самореализации, сколько об акцентированном развитии личности, ее болезненном самолюбии. Поведение такого учащегося нуждается в коррекции, в направляющем воздействии на осознание истинности успеха среди других.

Кроме индивидуалистических отклонений в личностном становлении, встречаются случаи «ложного» коллективизма, тех самых группировок, действия которых подчас переходят в «групповуху». Ложность такого коллективизма состоит в том, что отдельные члены не столько при-со-един-яются к группе, ее интересам, сколько сливаются с ней, уподобляясь без особых «предпочтений», наконец, обезличиваются. До сознания воспитанников важно доводить мысль, что истинный коллективизм достигается не в случае безличностного уподобления другим, но нравственно осознанным выбором, а для этого необходимо быть личностью и оставаться среди других человеком с ценностными взглядами и собственной позицией.

Современное развитие социального мира ясно показывает, что сугубо индивидуалистическое либо крайне коллективистическое развитие общества давно пережило пики своего роста: «Во избежание построения одномерного общества, отношения «Моей» культуры и культуры «Другого» должны быть диалогичны...» (И.Б. Муравьев) [295, с.153]. Сегодня нужен открытый и конструктивный диалог разных культур, основанный на принципе дополнительности и уважении, как, впрочем, и на самоуважении. Всякое отклонение от этой линии в социально-культурном развитии есть его ограничение. Именно поэтому мы сегодня так остро нуждаемся в людях, для которых выбор между индивидуалистическим и коллективистическим давно перестал быть политической либо личностной идеологией, но означает существование себя с другими, как во имя себя, так и во имя других. Поэтому-то так важно, чтобы образование стало поликультурным, тем полилогичным пространством, где формируются такие люди, – **люди новой культуры, люди культуры**.

Проблема индивидуализма и коллективизма нашла свое философское осмысление и в трудах видного мыслителя XX столетия М. Бубера. Рассматривая с онтологических высот индивидуалистический метод и коллективистские тенденции, философ писал: «Индивидуализм видит человека только в его обращенности к

самому себе, коллективизм же вообще не замечает *человека*: он видит лишь «общество»...

Оба мировоззрения – и современный индивидуализм, и современный коллективизм, – как бы ни были различны их причины, в самом существенном суть итог и проявление одного и того же человеческого состояния. Это состояние можно определить как невиданное по своим масштабам слияние социальной и космической бездомности, миро- и жизнебоязни в жизнеощущении беспримерного одиночества» [73, с.227-228].

Философскую позицию М. Бубера в рассматриваемой проблеме можно назвать глубоко гражданской, человеческой по своей сути. Эта позиция основана на признании, что «фундаментальным фактом человеческой экзистенции является «человек с человеком», но не «одиночка как таковой, не совокупность, как таковая»: «Эту сферу, возникающую с тех пор, как человек стал человеком, я называю сферой Между... Реализуя себя в весьма различной степени, эта искомая величина тем не менее является первичной категорией человеческой действительности. Вот откуда должно выйти истинное Третье» [там же, с.230].

Это признание М. Бубера, по сути, выявляет первичность реальности «Между», реальности отношений, но не простого бытования. Для нас такая позиция связана с осознанием духовной составляющей как всепроникающей основы человеческого существования. Реальны только диалог, только отношения, только то, что возникает в этих отношениях, то есть те события, которые происходят в процессе диалога, реализуясь в им же создаваемом пространстве. Наконец, реальны те смыслы, которые рождаются и оформляются в этом бесконечном (по способам своего развертывания) диалоге между человеком и человеком, между человеком и миром, диалоге человека с самим собой.

Считаем, это понимание непреходящей важности пространства «Между» есть своеобразный вызов постмодернистскому восприятию человека в мире, постмодернистской позиции в отношении человека, его сущности. С позиций, обозначенных М. Бубером, можно сказать: субъект не может умереть вследствие неспособности к самоидентификации потому, что эта самоидентификация невозможна только в условиях тотального отчуждения человека среди себе подобных, либо в случае бессубъектного, внеличностного единения с ними, но субъект живет и развивается, самоидентифицируясь в пространстве человеческих отношений, которые являются не просто коммуникацией, но экзистенцией человека, то есть способом его не выживания, но существования. В этом смысле появление нового ряда смыслообразов и знаковости в восприятии мира есть лишь очередная ступень все той же, но теперь уже иной самоидентификации субъекта в этом мире.

М. Бубер подчеркивал, что «Между» – не вспомогательная конструкция, но истинное место и носитель межчеловеческого бытия. Настоящий диалог в понимании М. Бубера – это не обусловленный заранее во всех своих частях, но вполне спонтанный, где каждый обращается непосредственно к своему партнеру и вызывает его на непредсказуемый ответ, настоящий урок – тот, результаты которого наперед не известны преподавателю, но сутья обоюдные сюрпризы: «...настоящее, а не обратившееся в привычку объятие, настоящий, а не игрушечный поединок – вот примеры истинного «Между», суть которого реализуется не в том реаль-

ном мире, в котором те пребывают наряду с вещами, но в самом буквальном смысле – между ними обоими, как в некоем доступном им измерении» [там же, с.230-231].

В самые же яркие моменты диалога обнаруживается, что стержень происходящего – «не индивидуальное и не социальное, а нечто Третье» [там же, с.232]. В этом открытии новой реальности М. Бубер видел новый путь жизненного решения, «который забирает выше индивидуализма и коллективизма». Здесь, по мнению философа, намечается то истинное Третье, познание которого «поможет человеческому роду вновь обрести подлинную личность и учредить истинную общность».

Главным предметом такой науки, по М. Буберу, является не индивидуум и не коллектив, но человек с человеком: «Особая сущность человека прямо познается лишь в живом отношении... Рассматривая человека с человеком, всякий раз увидишь динамическую двойственность, которая вместе с тем есть и сущность человека: тут и дающий и приемлющий, тут и наступательный порыв, и защитное действие, тут и исследователь, и его оппонент – и всегда то и другое в одном дополняющем обоих и составляющем человека взаимопроникновении. А теперь можешь обратиться к одиночке и узнать человека по заложенной в нем возможности отношений; можешь обратиться к людской совокупности и узнать человека по заложенной в ней полноте отношений. Мы приблизимся к ответу «Что есть человек?» после того, как научимся видеть в нем существо, в чьей динамической природе и органической способности быть вдвоем совершается и опознается встреча Одного и Другого» [там же, с.232].

Нам представляются эти рассуждения философа о человеческой сущности предельно важными для понимания сути решения проблемы «индивидуализм-коллективизм». Сегодня просто жизненно необходимо посмотреть данную проблему не с каких-либо политических и идеологических, национально-этнических и других позиций, но именно с позиции общечеловеческой. Важно посмотреть на проблему с позиции Бытийного Диалога Человека с собой и Другими, Миром в целом.

М. Хайдеггер определял сущностное положение человека новейшей европейской действительности как кардинально новое, потому что в ней (этой действительности) человек действительно и впервые становится субъектом. Субъектом философ называл «подлежащее, то, что в качестве основания собирает все на себе». Но подчеркивал, что это метафизическое значение понятия субъекта не имеет ближайшим образом никакого подчеркнутого отношения к человеку и тем более к Я: «Если теперь человек становится первым и исключительным субъектом, то это значит: он делается тем сущим, на которое в роде своего бытия и в виде своей истины опирается на все сущее. Человек становится точкой отсчета для сущего как такового. Такое возможно лишь с изменением восприятия сущего в целом» [473, с.48-49].

Субъект, по М. Хайдеггеру, есть тот, кто составляет свою «картину мира», являясь одновременно точкой отсчета мира в этой картине: «Составить себе картину чего-то – значит поставить перед собой само сущее так, как с ним обстоит дело, и постоянно иметь его так поставленным перед собой... Картина мира, сущностно понятая, означает, таким образом, не картину, изображающую мир, а мир, понятый в смысле такой

картины... Где дело доходит до картины мира, там выносится кардинальное решение относительно сущего в целом» [там же, с. 49].

Так человек утверждает свой собственный статус в мире. И этот статус появляется именно потому, что человек «ставит способ, каким надо поставить себя относительно опредмечивания сущего, на себе самом». С этого исторического момента и «начинается тот род человеческого существования, когда вся область человеческих способностей оказывается захвачена в качестве пространства, где намечается и осуществляется овладение сущим в целом» [там же]. М. Хайдеггер делает кардинальный вывод о том, что **превращение мира в картину есть тот же самый процесс, что превращение человека внутри сущего в *subiectum*.**

Обозначенный выше исторический процесс ставит, по М. Хайдеггеру, человека перед сущностным выбором: **хочет ли человек «быть субъектом», «как ограниченное своей прихотью и отпущенное на собственный произвол Я» или «как общественное Мы», как «общечеловеческий тип новоевропейского человека** (выделено нами. - Е.Б.)» [там же, с. 51].

В этом обострении проблемы сущего в человеке философ видит обострение противоречия сущностного в человеке в условиях, когда «человек уже стал в своем существе субъектом», между возможностью скатиться к уродству субъективизма в смысле индивидуализма и усиленной борьбой против индивидуализма и за общество как желанный предел всех усилий и всяческой полезности там, где человек остается субъектом. «Чем шире и радикальнее человек распоряжается покоренным миром, чем объективнее становится объект, чем субъективнее, т.е. «наступательнее» выдвигает себя субъект, тем неудержимее наблюдение мира и наука о мире превращаются в науку о человеке, в антропологию. Неудивительно, что только там, где мир становится картиной, впервые восходит гуманизм. И напротив... Гуманизм в более узком историческом смысле есть поэтому не что иное, как этико-эстетическая антропология... Оно обозначает то философское истолкование, когда сущее в целом интерпретируется и оценивается от человека и по человеку...» [там же].

И если вести речь об образовании, учитывающем перечисленные особенности положения человека в современном мире, то необходимо вновь говорить о культурологическом образовании. Поскольку именно культурологическое образование, еще раз повторим этот вывод, ориентировано не на знания по поводу тех или иных фактов или явлений, но на знания как смыслы этих явлений и событий, на их бытийные значимости, на способы их интерпретации и нахождение своего положения в мире этих значимостей.

Таким образом, **выбор между индивидуальным и коллективным в дилемме «индивидуализм – коллективизм», основанный на принципе гуманизма и толерантности, представляет собой не выбор между «Я» и «Ты», но «экзистенциальный диалог» как общение между «Я» и «Ты», склоняющееся то в сторону «Я», то в сторону «Ты».** И главное здесь – **не оставаться равнодушным ни к себе, ни к другим.**

Следует понимать, что толерантное мировоззрение изначально противопоставлено «узким» социальным подходам, идеологическим рамкам. И все же именно имеющиеся его «границы» на диалектическом уровне задают и определяют сущностные особенности воспи-

тательного процесса, и определение этих границ в педагогическом взаимодействии есть насущная задача последнего и даже цель. Достижение этой цели возможно только в условиях лично ориентированного характера взаимодействия, что делает воспитание «живым», самоорганизующимся и саморазвивающимся процессом, то есть **толерантным.**

Кроме того, **главный ориентир культурологического образования – «человек культуры в его характеристиках (позитивность в отношении к культурному контексту, успешность, адаптивность, но не конформность, творческая направленность и рефлексивность) является одновременно условием и ориентиром поликультурного образования.**

Поликультурному образованию как диалогическому и амбивалентному непосредственно соответствует и отвечает выделенный нами в качестве ведущего культурного принципа культурологического образования принцип ценностного осмысления своего Я и окружающей действительности. Напомним, что соответственно этому принципу и осваиваемому культурному пространству нами были выделены культурные «подпространства»: 1) **Я это Я** (культурное пространство идентичности); 2) **Я-Ты** (Я как Другой, Я и Другой, Я и Другие) (внутриличностное и межличностное культурные пространства); 3) **Я в Мире** (пространство культурных смыслов Бытия)).

Освоение **первого пространства** означает **формирование духа свободы личности как формы проявления собственной индивидуальности в рамках собственной идентичности.** Освоение **внутриличностного и межличностного культурного пространства Я-Ты** означает **осознание культурных границ собственного Я как и приятие и осознание культурных границ Ты, где последнее в первую очередь основывается на самопонимании Я как Ты, воспитание личностной и коллективной ответственности перед собой и другими за осуществляемые выборы, предполагающее сопряжение индивидуальных выборов и выборов Других на основе культурного самоопределения и формирования чувства социальной общности.**

Освоение же пространства **Я в мире предполагает смысложизненные «выходы» личности за «границы культуры», культурного пространства (внутриличностного и межличностного) с целью расширения возможностей продуктивной адаптации и творчества, с целью культурного развития и саморазвития.** И здесь вновь особенно важны такие личностные качества, как **толерантность и рефлексивность.**

Сказанное означает, что «человек культуры» как тип социально-исторической личности в его основных характеристиках наиболее полно отвечает полистилистическому развитию общества. Наилучшие такие люди в обществе является условием его поликультурного развития.

Рассмотренная же в данном разделе проблема «индивидуализм-коллективизм» как ведущий культурный синдром показала, что «человек культуры» в его сущностных характеристиках является образом человека, актуализирующего и одновременно гармонизирующего смыслы своего и Другого бытия, значит, развивающего их и одновременно саморазвивающегося. В условиях же растущей глобализации проблем современности на фоне обостряющихся социальных противоречий самого разного уровня современное обще-

ство в целом как никогда раньше нуждается в таком человеке культуры.

1. Ведущими характеристиками человека культуры как типа социально-исторической личности выступают: 1) **преемственность**; 2) **адаптивность**; 3) **продуктивность (на основе творческой направленности и рефлексивности)**. Сущностное понимание и соотношение этих характеристик показывает их неразрывность и взаимообусловленность, обеспечивающие целостность культурации личности.

2. Самым непосредственным и одновременно самым широким культурным ориентиром образования выступает **человек саморазвивающийся как человек культуры**. И только в этом случае культура, понимаемая здесь как специфический способ человеческого существования, действительно начинает выступать «последней целью в отношении человека» (И. Кант).

3. Итак, «человек культуры» – личность, вошедшая в культурный контекст и вступившая в открытый и творческий диалог с самой культурой и по поводу этой культуры. Это активный и творческий носитель культуры, что предельно важно для существования и развития самой культуры.

4. Ведущими социальными характеристиками человека культуры, выявленными предыдущим анализом, выступают: 1) **адаптивность**; 2) **преемственность**; 3) **продуктивность: творческая направленность и рефлексивность**. (Сравним: 1) **позитивность в отношении к культурному контексту**; 2) **успешность**; 3) **адаптивность, но не конформность**; 4) **творческая направленность**; 5) **рефлексивность**). Соотношение этих характеристик показывает их неразрывность и взаимообусловленность, обеспечивающие целостность культурации личности. При этом **основополагающим свойством данных характеристик выступает духовная культура как смыслообразующее ядро личности**.

5. «Человек культуры» является *необходимой ступенью* к формированию выделяемого нами отдельно **личностного типа человека**, ведущими характеристиками которого являются: **субъектность, динамичность, диалектичность, преемственность, неравносность**. Субъектность может быть рассмотрена как мера инициативности и активности человека («Я - это Я», «Я в этом», «Я - Это», «Я есть»), выражающая степень и характер личностной идентификации. Динамичность личности есть ее готовность к самоизменению. Диалектичность связана с целым рядом черт культурного развития личностного типа: «открытостью» человека, историчностью, социальной преемственностью. Связана также с синергетичностью и уровнем социальной креативности, с мерой и качеством «открытости» себе и Другому, миру в целом. Преемственность рассматривается нами как характерная черта личности, способствующая осуществлению синтеза между имеющимся опытом и вновь приобретаемым. Неравносность как характеристика личности характеризует ее не столько одинаковое как равнозначное развитие отдельных черт, но соотносенное между собой в отдельных направлениях и определяющее отсюда особую гармонию личностного состояния.

6. Именно личностный тип человека в представленных характеристиках может стать полноценным субъектом полистилистической культуры, ее преемником и

продолжателем. Таким образом, личностный тип человека и «человек культуры» как тип личности являются двумя активно запрашиваемыми «образцами» современного человека, где «человек культуры» именно как тип личности в его ведущих характеристиках является необходимой предпосылкой и условием появления и распространения в обществе людей личностного типа. Следовательно, «человек культуры» - тип **социально-исторической личности, определяемый, с одной стороны, вневременными смыслами (ценностями культуры) человеческого бытия (общее), а с другой стороны, конкретно-историческими ценностями существования (особенное) и нормами общежития**.

7. На индивидуально-личностном уровне становления «человека культуры» непосредственным смыслом образования является создание благоприятных условий для успешной культурации личности. При этом культурация понимается как двоякий процесс, где, с одной стороны, происходит усвоение личностью общекультурных ценностей и норм, а с другой, активно обеспечивается формирование индивидуальных качеств личности на основе самореализации и творческого саморазвития, что и обеспечивает целостный процесс культурной идентификации личности.

8. Культурным принципом образования, нацеленного на становление «человека культуры», становится **ценностное осмысление своего Я и окружающей действительности, что предполагает ценностное осмысление основных культурных «пространств»**: 1) **Я это Я** (культурное пространство идентичности); 2) **Я-Ты** (Я как Другой, Я и Другой, Я и Другие) (внутриличностное и межличностное культурные пространства); 3) **Я в Мире** (пространство культурных смыслов бытия).

Ценностное осмысление внутриличностного и межличностного культурного пространства **Я-Ты** предполагает **осознание культурных границ собственного Я как и приятие и осознание культурных границ Ты, где последнее в первую очередь основывается на самопознании Я как Ты**. Осознание и приятие культурных границ своего и другого Я имеет основным смыслом формирование личностной ответственности перед собой и другими за осуществляемые выборы. С этих позиций **культурным является только такой свободный личностный выбор, который изначально и последовательно сопряжен с индивидуальной ответственностью за позитивность принятых решений**. В условиях образования осуществление культурных выборов личностью учащегося в первую очередь происходит как процесс формирования ценностного мировосприятия (осмысление внутриличностного пространства) на основе сознательного усвоения знаний и фактов о действительности, как стремление к их объективирующему видению. Другой, не менее важной стороной ценностного осмысления личностью учащегося в процессе образования является межличностное пространство Я-Ты, предполагающее сопряжение индивидуальных выборов и выборов Других на основе культурного самоопределения и формирования чувства социальной общности.

Ценностное осмысление культурного пространства **Я это Я** предполагает **формирование духа свободы личности как формы проявления собственной индивидуальности в рамках собственной идентичности**. Формирование духа свободы в образовании выражается в возможности выбора путей самореализации и саморазвития.

Ценностное осмысление пространства культурных смыслов Бытия (**Я в мире**) предполагает смысложизненные «выходы» личности в мир культуры, культурного пространства (внутриличностного и межличностного), а также за «границы» культуры в мир неизведанного, в мир природы с целью расширения возможностей продуктивной адаптации и творчества, с целью культурного развития и саморазвития. На этом фоне важнейшими качествами человека культуры становятся вышеназванные **толерантность** и **рефлексивность**. Значимость первого качества определяется возможностью и необходимостью расширения горизонтов собственного мировосприятия и мироотношения. Насущность второго определяется сопряженностью процессов расширения «границ культуры» с их оценкой и волевым «ограничением», базирующимися на самооценке, где ведущим критерием выступает нравственный.

ЧАСТЬ 3

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

3.1. СПЕЦИФИКА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ПРОБЛЕМА

Вопрос о специфике гуманитарного и естественнонаучного образования уходит своими корнями в проблему общего и отличного между естественными, математическими (точными) и гуманитарными (неточными) науками. С внешней стороны он представляет собой продолжение и отражение спора «физиков» и «лириков» о том, что более важно: «рации» или «чувство». Решение данного вопроса имеет, помимо научного, социально-исторический характер. Еще Аристотель противопоставлял ««этос» «физису» как такую область, в которой хотя и не царит беззаконие, но которая не ведает и природной законосообразности; здесь господствует переменчивость и ограниченная закономерность человеческих установлений и типов человеческого поведения» [101, с.370].

По Х.-Г. Гадамеру, при такой постановке проблемы неизбежно возникает вопрос, как возможно философское знание о нравственном бытии человека и какую роль в этом бытии играет знание вообще. «Если то, что является благом для человека, раскрывается всякий раз в той конкретной практической ситуации, в которой он находится, - задача нравственного сознания состоит в том, чтобы, присматриваясь к конкретной ситуации, понять, что требует от него эта последняя; иными словами, практически действующий человек должен рассматривать каждую конкретную ситуацию в свете того, что требуется от него в целом и принципе» [там же]. Именно поэтому всеобщее знание, по Гадамеру, не обращенное к конкретной ситуации, «остается бессмысленным». Таким образом, **изначальное противоречие между «этосом» и «физисой» состоит в всеобщности знания последнего и конкретности первого.**

Сегодня особенно понятно, что если начало XX века «ознаменовалось» явной победой «физиков» (и эта победа была закреплена в середине XX века с развитием кибернетики, освоением космического пространства и т.д.), то уже в конце того же столетия «физический» характер восприятия мира, во многом переродившийся в технократический, стал все неоправданнее теснить другой – гуманитарный. Вместе с тем, ученые естественных и точных наук все чаще затрудняются в своих «испытанных» способах интерпретации действительности. Кроме того, возрастающая роль человеческого фактора (о чем уже говорилось в работе) заставила по-новому посмотреть на многие, казалось бы, привычные вещи. Технический прогресс «вдруг» резко «заявил» о своей обратной или оборотной стороне.

К первым знаменательным философским трудам по анализу природы самой науки, ее роли в мировом процессе относятся работы Т. Куна, И. Лакатоса, К. Поппера. Томас Кун в знаменитой работе «Структура научных революций» пишет о так называемой «нормальной науке». По Т. Куну [244, с.29], нормальная на-

ука «основывается на допущении, что научное сообщество знает, каков окружающий нас мир». Кроме того, нормальная наука часто «подавляет фундаментальные новшества, потому что они неизбежно разрушают ее установки» [там же]. Однако поскольку «теория относительности и квантовая механика требуют отвергнуть прежние представления, казавшиеся ранее столько неизблемыми», «неудивительно, что внимание философов науки и методологов обращается на поиск нового обоснования и на переосмысление статуса научного знания и познания – ведь человеческое познание по сути сводилось к научному» [244, с.3]. Так было, по крайней мере, в европейской науке, ее европейской общекультурной традиции образования.

Со времен Т. Куна особое внимание стало обращаться на субъективный характер научной парадигмы. Именно такой характер парадигмы конкретной науки позволяет отнести ее к нормальной, то есть в этом смысле «нормированной». В этом значении наука тем более «нормальна», чем более «отработанными» и общепринятыми являются в ней ведущие подходы к рассмотрению и интерпретации изучаемых явлений и событий. В этом нормировании и состоит субъективный характер научного знания. Таким образом, становится очевидным, что любое знание в области естественных и точных наук не лишено субъективного компонента, потому может быть рассмотрено как относительное, следовательно, не вполне «точное» знание.

Подобная постановка вопроса о существовании научного знания естественных и точных наук кардинальным образом меняет ракурс определения сходства и различия между естественнонаучным, точным и гуманитарным знанием. В этом смысле можно и необходимо говорить о едином знании. В нашем представлении проблема единого знания не замыкается в рамках сугубо научных парадигм. **Проблема единого знания, как проблема целостного и интегрированного знания человека о себе и мире, расширяет границы ее решения до пределов становления целостного мировоззрения, включающего своими основными компонентами научную картину мира и ее ценностно-нравственную «подоплеку».**

В силу сказанного следует подчеркнуть, что традиционное деление в методологии научного знания и научного познания на «физиков» и «лириков» в образовании является во многом непродуктивной тенденцией. Хотя, по традиции, за первыми оставляют доминирование понятийно-логического (больше «симпликативного»), за вторыми – образного («чувственного») типов мышления. Между тем мышление человека по преимуществу остается вербальным, то есть знаковым, символическим (И. Роттенберг) во многом в силу преобладания традиционных подходов в обучении. В то же время **любого рода «знаковость» есть особая, симплифицированная форма чувственного образа.** Все идеи и мысли, так или иначе, находят себя в воображении человека, в его представлениях. Ничего нельзя обдумать, описать, прежде не представив.

Значительный же «акцент» в обучении на сознательных процессах работы мозга, на его рациональных компонентах имеет свои недостатки. Негативным следствием и одновременно показателем узости такого обучения, является шаблонность, стереотипность речи обучающихся, в том числе и студентов, как отражение шаблонности, негибкости мышления, а то и отсутствия

такового, по сути. Не секрет при этом, что многие студенты негуманитарных специальностей даже особо и не переживают по данному поводу, оправдывая свой недостаток тем, что они, представители «точных наук», не привыкли «растекаться мыслью по древу». Нередко такой позиции придерживаются и преподаватели: «Что же вы хотите, это же математики (физики)!» и т.п. Создается ложное впечатление, что если ты физик, математик, то и учиться говорить (связно излагать мысли) не требуется. Хватит того, что вы «знаете» формулы и можете их использовать на практике!

С другой стороны, именно у представителей точных наук, как подтверждают отдельные исследования (М.М. Басимов, 1999г.) нередко преобладает мышление образами, а не словами и, следовательно, им действительно более свойственно затрудняться в изложении своих мыслей в вербальной форме. Однако нам в личном опыте приходилось не однажды встречаться с замечательными учеными – математиками, физиками, не только демонстрирующими прекрасное владение словом, но при этом порой гораздо лучше чувствующим и использующим метафорический язык, чем отдельные филологи. Среди таковых мы можем, в частности, назвать доктора математических наук, профессора ТюмГУ, академика Петербургской академии Виктора Ивановича Кругликова, а также доктора педагогических наук, кандидата физических наук, профессора кафедры общей физики КГУ Радиогела Ивановича Малофеева. Данный перечень можно было бы не только с успехом продолжить, но умножить в *n*-е количество раз. Вспомним одного только А. Эйнштейна, который в свободное время любил музицировать на скрипке, был очень жизнерадостным, непосредственным человеком, обладал особым чувством юмора. Все эти факты не могут не привести нас к заключению, что природные склонности и развитые способности в области точных и естественных наук еще не означают неразвитости вербального мышления личности, его метафорической, в частности, стороны. Следовательно, обучение и на негуманитарных специальностях может и должно максимальным образом способствовать развитию не только словесно-логического, но и «словесно-метафорического мышления» как важнейшего компонента образного мышления.

Традиционное же обучение как «лириков», так и «физиков» во многом заранее способствует традиционному негибкому мышлению, в каждом случае со своим ведущим недостатком: у «лириков» – с шаблонностью, трафаретностью в использовании речевых конструкций, в особенной мере при передаче эмоционально-чувственных образов и сюжетов за недостатком логичности и «символической точности» в мыслительных и речевых процессах; у «физиков» – с низким уровнем умений в вербализации имеющихся символических структур знания и сознания и связей между ними, с «эмоциональной прострацией» в случае отхода от «алгоритма» мысли. Безусловно, что не учитывать индивидуально-типологические особенности личности также непродуктивно. При этом следует помнить, что «никакая «общая гуманитаризация» образования, никакая установка в учебных программах «на развитие духовности», как и бездумная ориентация на рыночный опрос, не должны заслонить или даже потеснить воспитание навыков рационального мышления» [360, с. 10]. Приходится вернуться к традиционной ди-

дактической истине, обозначенной со времен Я.А. Коменского: **любое обучение должно многосторонне воздействовать на эмоциональные и интеллектуальные процессы личности обучающегося.**

Сказанное означает необходимость построения учебных планов и программ, всего содержания образования с позиции целостности знания и процесса познания. Однако само декларирование этой задачи в системе образования еще не способно принести позитивного результата. Для формирования целостной картины мира у обучающихся гуманитарных и негуманитарных специальностей становится необходимо решение целого ряда вопросов.

К наиболее существенным при этом теоретико-методологическим вопросам традиционного массового образования относятся: 1. **Определение специфики естественнонаучного знания в системе единого знания.** 2. **Определение сущности гуманитарного знания, его места и роли в обосновании научной парадигмы единого знания.** 3. **Выявление главных направлений в образовательных стратегиях по становлению целостного мировоззрения личности обучающегося на основе научной парадигмы единого знания.**

Последовательно остановимся на ведущих подходах к решению каждой из задач.

Отправным моментом в определении специфики естествознания может служить понимание, что «никакую естественную историю нельзя интерпретировать, если отсутствует хотя бы в неявном виде переплетение теоретических и методических предпосылок, принципов, которые допускают отбор, оценку и критику фактов» [244, с. 42]. Если же такая основа присутствует, считает Т. Кун, уже в явной форме в собрании фактов, то в этом случае «мы располагаем уже чем-то большим, нежели просто факты» [там же]. И это нечто большее, по мысли ученого, и есть **некоторые основания парадигмы или парадигмальный подход.**

Объясняя, что есть парадигма, Т. Кун исходит из установленного понимания «принятая модель» или «образец», при этом ученый оговаривается: «Но, как вскоре будет выяснено, смысл слов «модель» и «образец», подразумевающих соответствие объекту, не полностью покрывает определение парадигмы» [там же, с. 49]. Т. Кун считал, что **парадигма в науке представляет собой объект для дальнейшей разработки и конкретизации в новых и более трудных условиях.**

В соответствии с концепцией Т. Куна, **в основе естественнонаучной парадигмы лежит некоторое субъективное видение объективной действительности, объективированное или достаточно подкрепленное рядом теоретических предпосылок и практическими результатами. При этом целостность научной парадигмы обусловлена ее «образцовой» сущностью. Выступая в качестве «образца» или «модели» знания о сущности той или иной науки, научная парадигма тем самым изначально содержит в себе тенденцию к совершенствованию самой себя. В научной практике эта тенденция в первую очередь выражается в «подтягивании» всех данных об изучаемых явлениях и событиях в позиции и «уровни» имеющейся парадигмы. В процессе данного «подтягивания» совершенствуется и сама парадигма, становится более конкретной, даже «точной», но чем дольше она «уточняется», тем меньше она начинает соответствовать себе самой в своих истоках, к тому же тем искусственнее выглядит и соб-**

ственно «подтягивание». На этом этапе развития научной парадигмы можно говорить о ее предкризисном либо кризисном состоянии.

Очевидно, что **субъективный момент** и во многом, собственно говоря, **гуманитарное знание играют на разных этапах развития естественнонаучной парадигмы, если не определяющую, то немаловажную роль.**

Логика сказанного подводит к **проблеме веры в научном познании**, которой отводит значительное внимание и Т. Кун. Ученым подчеркивалось, что, в конечном счете, «споры вокруг парадигм в действительности не касаются способности к решению проблем, хотя для этого и имеются достаточные основания» [там же, с. 204]. Принципиальным становится вопрос о том, «какая парадигма должна в дальнейшем направлять исследование по проблемам, на полное решение которых ни один из конкурирующих вариантов не может претендовать». Т. Кун делает замечательный вывод, что ученый должен верить, что новая парадигма достигнет успеха в решении большого круга проблем, с которыми он встретится. «Принятие решения такого типа может быть основано только на вере» [там же].

Сотношение веры и научного знания, по сути, определяют особого рода парадокс, основанный на герменевтическом круге, который в свою очередь может быть интерпретирован следующим образом: чтобы поверить в научность знания, нужно прежде понять его истинность, но, чтобы понять (доказать) истинность научного знания, нужно прежде в него поверить (!).

Дополнительный вывод: вера – основной компонент субъективной составляющей естественнонаучной парадигмы. Однако сущность научной веры, веры ученого в справедливость и объективность своего познания действительности не тождественна вере, в частности, религиозной. Вера научная – переплетение понимания реальных фактов и явлений, теоретических предпосылок, их интерпретации и субъективного научного прогноза. В сущности, **такую веру и называют «научной интуицией».** Научная вера основана на знании определенного рода фактов, на некой способности «прозреть» определенную «ступень» будущего. Иначе мы можем это назвать научным предвидением: «Должна быть основа (хотя она может не быть ни рациональной, ни до конца правильной) для веры в ту теорию, которая избрана в качестве кандидата на статус парадигмы» [там же].

Н.В. Карлов [198, с. 4] отмечает, что «видовыми особенностями человека, сыгравшими важную роль, прежде всего на самой заре его существования явились не только наличие нравственного чувства и определенного кодекса моральных норм, и не только способность к осмысленному целенаправленному труду, но и неудержимая тяга к новому, любознательность, любопытство». «... В лучших своих проявлениях научное и религиозное поддерживали друг друга. Просто-напросто они были заинтересованы друг в друге... Весьма конкретно теологическая, даже схоластическая проработка философии, логика и диалектика религиозного сознания оттачивали методологию естественнонаучного рассуждения; достижения естественных наук прямо шли к вешей славе Господней» [там же, с. 13].

В приведенном рассуждении косвенно нашла отражение еще одна **важнейшая особенность развития европейской науки – сопряженность ее развития с религиозным учением, и как следствие особенностей этого процесса выход на важнейшую и фундаменталь-**

ную основу методологии европейской науки, религии, философии в целом – поиск онтологической основы бытия, вопрос о подлинном бытии, о сущности мироздания. Однако к слову заметим, что такая постановка вопроса во многом смешала разные понятия – «этнос» и «бытие», «добро» и «истину», что в немалой степени способствовало развитию в постнеклассический период науки сциентистских направлений, а на фоне общей технологизации действительности привела и к технократическим тенденциям. Иначе, такое положение вещей в европейском мировоззрении развило «бездушные» начала в науке, прямо и косвенно содействовало кризису классической парадигмы научного знания.

Между тем из приведенной особенности европейской науки и европейского мировоззрения понятно, почему **главным критерием отличия одной веры от другой является проблема условного либо безусловного доверия кому-либо (чему-либо)**. Следует согласиться с М. Бубером, что хотя и существует «великое множество содержаний веры, но собственно вера известна нам лишь в двух основных формах» [73, с.234]. Но в том и другом случае «невозможность обоснования указывает не на недостаток моих интеллектуальных способностей, а на существенную особенность моего отношения к человеку, которому я доверяю, или к содержанию, которое я признаю истинным. Это отношение по самой сути своей не строится на «основаниях» и не следует из них. Конечно, всегда можно сослаться на некие основания и причины, но они никогда не смогут объяснить мою веру до конца» [там же].

Значение философии М. Бубера как раз состоит в том, что он осуществил серьезную попытку вывести «веру» за рамки «сухой» рациональности, выделив и подчеркнув в первой непреложность и безусловность ценностного отношения как такового. Причем, рассмотрел эту идею в контексте диалога как универсального способа познания бесконечной действительности и бесконечного становления в этом процессе. Человеческое «Я» свершается каждый раз заново, и целостность этого процесса зависит от меры «раскрытия» своего «Я» Другому, как и наоборот.

Вера и рациональность, по М. Буберу, есть лишь частичные функции бытия, но вера в отличие от рациональности «запрашивает» **все** бытие человека, она неделима и всеохватна: «Моя рациональность, моя способность к рациональному мышлению есть лишь часть, частичная функция моего бытия. В самом деле, вера становится возможной лишь потому, что в отношении называемое «верой» вовлечено все мое бытие». Нам трудно не согласиться с М. Бубером и в том, что вера – «это не чувство в человеческой душе, это есть вступление человека в действительность, в *полную* действительность, без пропусков и сокращений» [там же, с.342]. Отсюда «отношение доверия основано на состоянии *соприкосновения*: соприкосновения моей целостности с тем, к чему я испытываю доверие. Отношение признания основано на акте *принятия*: моя личностная целостность принимает то, что я признаю истинным» [там же, с.234].

Целостность веры человека как особой формы его отношения к действительности создает единственную, но, вместе с тем, и реальную возможность целостности мировосприятия, отражающегося в основаниях научных парадигм.

Еще одним важным отличием научной веры явля-

ется ее «коллективный характер». Так, Т. Кун говорил не об индивидуальной интуиции, но об интуитивном начале, свойственном некоторой группе ученых. Такая интуиция в определенном смысле поддается анализу. По крайней мере, когда ученый анализирует собранные факты, он пытается их интерпретировать под определенным углом зрения. Поиск этого определенного взгляда на факты и представляет собой порой интуитивный или же в некотором смысле привычный, но не вполне обоснованный рационально или же мало осознанный процесс по обработке данных, а затем и по их интерпретации. Во всем этом процессе очень важную роль играет процесс восприятия, законы и целостность которого заслуживают, по мысли Т. Куна, особого внимания: «Говорить, что члены различных групп могут иметь различные восприятия, встречая одни и те же стимулы, вовсе не означает, что у них вообще могут быть любые восприятия» [244, с.251]. В качестве примера ученый ссылается на опыт работы группы физиков-ядерщиков, сумевших распознать траекторию альфа-частиц и траекторию электронов. Подобное происходит, по Т. Куну, благодаря именно **целостности восприятия**.

Проблема целостности и осознанности восприятия определяет проблему «явного» и «неявного» знания: «Мы не обладаем прямым доступом к тому, что знаем... Правила, которые могли бы дать нам этот доступ, обычно относятся к стимулам, а не к ощущениям, но стимулы мы можем узнать только с помощью разработанной теории. Если такой теории нет, то знание, воплощенное в преобразовании стимула в ощущение, остается неявным... В переносном смысле не меньше, чем в буквальном, при использовании термина «видение» интерпретация начинается там, где кончается восприятие. Эти два процесса не являются идентичными, и то, что восприятие оставляет для интерпретации, решительным образом зависит от характера и объема предшествующего опыта и тренировок» [там же, с.251-252, с.254].

В образовательном процессе неявность знания также имеет место. Прежде всего, она кроется в ценностном отношении к тому или иному знанию, порой к той или иной теории, концепции, и даже науке. В то же время в образовательном процессе всегда присутствует «транслятор» знаний. Чаще всего это – преподаватель. Педагог, учитель, то есть те лица, субъекты образовательного процесса, которые отвечают за усвоение информации и знания обучающимися. Но с их стороны момент неявности знания не только не умаляется, но часто наращивается, и это понятно. В то же время **неявность культурного контекста** опосредована «всем контекстом культуры: сам язык неявно выражает то понимание мира (тоже во многом неявное), которое в ней содержится. Освоение языка – родного, языка науки или искусства – всегда связано с овладением реалиями культуры» [151, с.103]. Внимание к языку как важнейшему носителю и хранителю данной неявности есть также показатель уровня осмысленности познавательных установок личности обучающегося, педагога, ученого, научного направления и т.д. **А это означает, что новый уровень осмысленности познания всегда связан с определением, а прежде выявлением субъективного компонента знания или, что часто в этом контексте одно и то же, - ценностного отношения.**

Сущность человеческого познания состоит в единстве чувственного восприятия и рационального обобщения. Но, естественно, что в гуманитарном познании мы в большей мере сталкиваемся именно с чувственным восприятием, где и этап обобщения носит во многом чувственно-рациональный (метафорический) характер; в отличие от гуманитарного знания, естественнонаучное знание в большей мере символично, абстрактно, предельно рационализировано. По крайней мере, так видится с классических позиций традиционной науки. Однако... Однако сама жизнь науки нередко заставляет сомневаться в истинности подобных представлений. Поиск истины всегда связан с поиском чего-либо нового. Это значит, что научный поиск, как поиск вообще, есть творческий процесс. Следовательно, как и любое творчество, процесс научного поиска слабо прогнозируем в своих результатах, он требует от личности ученого, как от любого другого творца, полного погружения в этот процесс. И здесь уже бессмысленно расставлять границы между «рацио» и «верой».

Однако обыкновенно на определенном этапе развития естествознания, точных наук действительно может возникнуть иллюзия, что в их основе не только нет места субъективному (чувственному) компоненту познания, но даже условное «соседство» «точного» в этом смысле и гуманитарного знания может порядком «испортить» репутацию первого.

Кроме того, существенному различию между естественнонаучным и гуманитарным знанием способствует еще один факт. Если естественнонаучное мышление в большей мере опирается на факты и в меньшей на интерпретацию этих фактов и связей между ними (а любая интерпретация включает в себя субъективное начало); то гуманитарное мышление (мышление в гуманитарных науках, в особенной мере таких, как литературоведение, история, даже психология и педагогика) может куда более значительно отступать от самих фактов, вообще слабо опираться на них, а порой двигаться вопреки фактам и их очевидным значениям. Таким образом, в последнем случае субъективизм достигает своего предела.

Современный процесс развития естественных наук нередко заставляет и в этом вопросе пересмотреть устоявшиеся в классическом варианте науки положения. Самой «естественной» и объективной причиной этого является, в частности, все большее расширение «поля» интерпретируемых фактов действительности в естествознании в сравнении с реальным видением, фактическим материалом. Изучение бесконечно малых величин – явная тому причина, как и рост мега-величин, подлежащих научному исследованию.

О характере человеческого познания. Если мы все же действительно говорим о мышлении как процессе со всеми его «атрибутами»: исходные посылы суждений о фактах, их системный и последовательный анализ, сравнение, сопоставление, логичность умозаключений и т.д., - то в этом случае самый «предельный» субъективизм есть не отступление от «истины», но, обыкновенно, выход на новые «горизонты» видения проблемы.

Такой выход является часто показателем нового, то есть творческого акта, расширением прежних значений того или иного факта, явления, углублением их видения и одновременно расширением и углублением собственного их видения, своего мировоззрения и само-

сознания в целом. В этом случае мы и имеем дело ни с чем иным, как с «объективной гуманитаристикой» [см. главу 1]. Последняя же в нашем понимании является важнейшим ориентиром, своеобразным идеалом в развитии гуманитарного знания, поскольку она способна наиболее полно приблизить в своей интерпретации к сути явлений.

Объективизм такой гуманитаристики определяется точно подобранным словом, интуитивным и одновременно рациональным, и значит, целостным прозрением факта или явления, их сущности. И, несмотря на самые субъективные подборы метафор в вербальной передаче этих «прозрений» другим, текст ясен и понятен каждому. Это означает, что в воображении, представлениях каждого, кто читает этот текст, закономерно и естественно возникает **согласие** с тем, как представлены в нем факт или явление, как они интерпретированы (вспомним рассуждения Т. Куна о понимающих друг друга физиках). Сами по себе эти факты в познании как коллективном процессе свидетельствуют о несопоримости наличия некоей объективной действительности, как и об объективных способах ее познания, даже в условиях внешней субъективности этого процесса («показалось», «ассоциировалось», «озарило», «вызвало ощущение» и т.п.).

Подобное согласие возникает у читателя и автора текста в том случае, когда перед нами автор, сумевший увидеть, «схватить» и передать главное, некоторую суть того, о чем он пишет, что интерпретирует, и понимающий, вникающий в имеющуюся интерпретацию темы слушатель. Причем **понимание между читателем и автором может состояться и на уровне отвержения, непризнания первым позиций второго.** Но такое отвержение не может обойтись без некоторого, пусть даже максимально условного допущения, что «так могло быть», что «с этим вполне можно было бы согласиться», что «это действительно так». Более того, только в этом случае мы получаем **мотивированное отвержение.**

Такого рода отвержение есть обыкновенно столкновение мнений и убеждений личности, но не основательного с безосновательным, хотя именно в последнем может иногда обвинять автора читатель. Однако в этом случае, при прежде оговоренных условиях качества интерпретации автором того или иного факта, явления, мы имеем уже не вполне «объективного» слушателя, читателя, а, может быть, и не вполне честного. Мы в данном случае договорились до весьма важного момента. **Объективная гуманитаристика всегда субъективно честна и правдива. В этом ее объективность и позитивный смысл. В этом же ее немаловажное сходство и родство с естественнонаучным видением и мышлением о действительности. И между прочим в этом ее этическое, а на субъективном уровне, нравственное начало.**

Естественное сближение естественнонаучной и гуманитарной парадигмы в современной науке происходит под влиянием ряда объективных событий. К таким событиям в культуре нового времени относятся: признание в науке субъективного начала, развитие в ней антропного принципа, развитие понимания о саморазвивающихся системах, о синергии.

Но, как уже отмечалось выше, сильной тенденцией в развитии научного знания в недавнем прошлом стало подчеркнутое разделение естественного и гуманитарного знания. Эту тенденцию просто невозможно игно-

рировать и сегодня, так как именно она в особенной мере стала типичной для науки Нового и Новейшего времени. Она составляет сегодня важный аспект преткновения проблемы единого знания.

Немаловажной причиной указанной тенденции разделения естественнонаучного и гуманитарного знания явилось бурное развитие техники, обозначившей, по сути, качественно новый виток в человеческой жизнедеятельности. Стоит отметить, что до сегодняшнего дня статус техники в современных условиях остается слабо осознаваемым человеческим мировоззрением. В данном случае речь идет не о конкретном знании частных явлений и событий, происходящих в мире людей под непосредственным влиянием техники, но о придании технике как таковой идентичного ее сущности места и роли в обществе.

Естествознание, однако, почувствовало свою в некотором смысле даже «высокомерную непричастность» к гуманитаристике как таковой, во многом благодаря именно развитию техники, а вместе с ней и технического знания. Показательным моментом, в частности, этого процесса является появление термина «техническое мышление». Техническое мышление как таковое не есть отдельный, как самостоятельный, вид человеческого мышления. То, что обыкновенно подразумевается под техническим мышлением, объединяет в себе ряд типичных особенностей, по-видимому, и позволяющих говорить о возможности его специального выделения.

К таким особенностям, как показывает анализ соответствующей литературы, можно отнести: алгоритмический характер умственных действий, их операциональность, отработанность, воспроизводимость и механистичность. Очевидно, однако, что **техническое мышление в его перечисленных особенностях в более строгом смысле вообще вряд ли может быть названо мышлением, скорее, это способ мыслительной деятельности человека, во многом определяемый характером объекта ее воздействия, то есть техникой.** При этом нередко ускользающим из внимания существенным моментом является понимание «границ» применения такого рода мыслительной деятельности. Такой «границей» в нашем понимании является сам объект воздействия, вернее, техника. Иначе, как только объектом мыслительной деятельности перестает быть техника, так, должно заканчиваться и «техническое мышление», так как необходимость в нем исчезает.

Но в мире современной цивилизации мы сталкиваемся с иным явлением. «Техническое мышление» как особый способ мыслительной деятельности человека не только не «исчезает» из-за отсутствия техники в качестве предмета и объекта изучения, но продолжает «подчинять» себе сущее в виде других объектов и явлений с помощью характерной в этом случае интерпретации. Можно сказать, что не являющиеся техникой, явления и события окружающего мира искусственно «технизуются» в восприятии человека. Да и мышление человека все более формализуется, алгоритмизируется, утрачивая немаловажную способность – интуитивного прозрения, творчества. Творчество в «техническом мышлении» имеет место обыкновенно на уровне комбинаторных решений. Таким образом, можно утверждать, что **чем более «техническое мышление» человека проникает в сферу отношений человека с миром вообще, тем более мир в глазах самого человека приобретает черты «условного», нетворческого ха-**

рактера. Мир, воспринятый через призму технического мышления, лишается этической и одновременно загадочной стороны.

Вместе с тем современный человек не может, да и не должен вполне отказаться от техники и, следовательно, технического мышления. В этом случае ему необходимо в целях расширения горизонтов своего отношения к миру переосмысление техники, своего отношения к ней, к положению техники в мире. Иначе, человек нуждается в антропологизации сознания, чтобы не оказаться в «сетях» собственной, но уже качественно иной субъективности. Решение данной проблемы напрямую связано с формированием целостного научного мировоззрения человека.

«Особость» отношений человека с машинной техникой рассматривал М. Хайдеггер. Данную проблему он связывал с осмыслением сущности гуманитарных и точных наук, с определением сущего в вещах и явлениях. В понимании мыслителя «то, на что направлено наше мироотношение, есть само сущее – и больше ничто» [473, с.17]. К сущностным явлениям Нового времени он отнес науку, машинную технику (равную по рангу), но не как «практическое применение новоевропейского математического естествознания». Он считал, что сама машинная техника есть самостоятельное видоизменение практики, такого рода, что практика начинает требовать применения математического естествознания. «Машинная техника остается до сих пор наиболее бросающимся в глаза производным существа новоевропейского техники, тождественного с существом новоевропейской метафизики» [там же, с.41].

М. Хайдеггер разводит понятия «техника» и «сущность техники». Техника как средство и человеческая деятельность – инструментальное и антропологическое определения. Техника же есть не простое средство. «Техника – вид раскрытия потаенности» [там же, с.225]. Существо техники есть «по-став». Человек же стоит внутри сущностной сферы постава. «По-став есть собирающее начало того устанавливания, которое ставит человека на раскрытие действительности способом поставления его в качестве состоящего-в-наличии. Никогда не поздно спросить, главное, задеты ли мы, и как, собственно, задеты сущностной основой постава» [там же, с.231]. Для человека здесь таится опасность не вернуться к «исходному раскрытию потаенного и услышать голос более ранней истины» [там же, с.234].

Особое положение человека в мире техники М. Хайдеггер видел в совершающемся характере человеческого существования. Событийность – главная характеристика его бытия. «Человек сбывается только в событии истины как требующийся для него» [там же, с.236]. В отношениях же с техникой человек также раскрывается и свершается, но многое в качестве этого свершения зависит от отношения человека к технике, от правильно избранной позиции.

Мироотношение как таковое является истоком всякого начала – донаучного и вненаучного. Именно оно определяет направление развития науки и культуры, всего в человеческой деятельности. Не исключением являются здесь и точные науки. Наука, раскрывая сущее, помогает человеку прежде всего стать самим собой. «Эти три – мироотношение, установка, вторжение – в своем исходном единстве вносят зажигающую простоту и остроту присутствия в научную экзистенцию» [там же, с.17].

Для М. Хайдеггера вне сомнений субъективный характер оснований научного и вненаучного знания, «точных» и «неточных» наук. Вместе с тем для философа кардинальная разница между наукой и «повседневной практикой» состоит в том, что наука «присущим только ей образом подчеркнута и деловито дает первое и последнее слово исключительно самому предмету». И собственно говоря, это общее создает единую «почву» для естественных и гуманитарных наук. Однако философ отмечает, что «укорененность» наук в их сущностном основании отмерла: «... ни одна область не имеет превосходства над другой, ни природа над историей, ни наоборот. Ни один способ разработки предмета не имеет преимуществ перед остальными» [там же, с.16-17].

Но, по мысли М. Хайдеггера, развитие машинной техники направляет развитие науки в сторону ее «точности», ее «математизации». Машинная техника есть, по М.Хайдеггеру, качественно новое явление в мире. В понимании М. Хайдеггера математическое познание не строже, чем историко-филологическое. «У него есть разве что характер «точности», не совпадающей со строгостью. Требовать от историографии точности значило бы выступить против идеи специфической строгости гуманитарных наук». Именно «мироотношение, пронизывающее все науки как таковые, заставляет их искать само по себе сущее, чтобы сообразно его существу, содержанию и способу существования сделать его предметом фронтального исследования и обоснованного определения» [там же].

Принципиальная позиция М. Хайдеггера относительно природы науки и ее современного состояния прослеживается в его размышлениях о современной физике, которую он называет математической, поскольку последняя «в подчеркнутом смысле применяет вполне определенную математику». Однако физика, по его мнению, может так оперировать математикой лишь потому, что в более глубоком смысле она с самого начала уже математична. В таком выводе философ исходит вновь из позиции об изначальности мироотношения человека: «... при рассмотрении сущего и обращении с вещами человек знает заранее: в телах – их телесность, в растениях – растительность, в животных – животность, в человеке – человечность» [там же, с.43]. Физика, по М. Хайдеггеру, есть «познание природы вообще». Современная же физика решительно оформилась в математическую. И это значит, «благодаря ей и для нее нечто недвусмысленным образом условлено заранее принимать за уже известное».

Таким образом, М. Хайдеггер различает точные и неточные науки на основании их приближенности в своих основаниях к математике. Строгость математического естествознания состоит в точности, опирающейся на путь измерения с «помощью числа и вычисления». Вместе с тем математическое исследование природы не потому точно, считал М. Хайдеггер, что его расчеты аккуратны, а расчеты у него *должны* быть аккуратны потому, что его привязка к своей предметной сфере имеет черты точности.

Принципиальность отличия наук точных и гуманитарных философ усматривал именно в различии их метода: «Наоборот, все гуманитарные науки и все науки о жизни именно для того, чтобы остаться строгими, должны непременно быть неточными... Неточность исторических гуманитарных наук не порок, а лишь исполнение существенного для этого рода исследований

требования». При этом «в исторических науках не меньше, чем в естественных, метод имеет целью представить постоянное и сделать его своим предметом» [там же, с. 44, с.45].

Таким образом, М. Хайдеггер, **анализируя сущностные основания науки, различия между естественными и гуманитарными науками, доказывает изначальную значимость человека, его позиции, его отношения к сущему**. Сам философ писал по этому поводу: «Решающее здесь не то, что человек освобождает себя от прежних связей... а то, что меняется вообще существо человека и человек становится субъектом» [там же, с.48].

Субъектом философ называл «подлежащее, то, что в качестве основания собирает все на себе». Но подчеркивал, что это метафизическое значение понятия субъекта не имеет ближайшим образом никакого подчеркнутого отношения к человеку и тем более к Я. С развитием человеческой мысли меняется «восприятие сущего в целом». Все сущее, по М. Хайдеггеру, как сущее всегда подлежит толкованию, интерпретации, более того, «везде, где сущее *не* истолковывается в этом смысле, не может и мир войти в картину, не может быть картины мира». Определение сущего, его понимание меняются вместе с ходом истории. Сущее «захватывает» человека «как присутствующего при нем». При этом «скорее сущее глядит на человека, раскрывая себя и собирая его для пребывания в себе» [473, с.48].

Понимание М. Хайдеггером особенностей мировосприятия античного человека совпадает в данном случае с представлением о его космичности и цельности. Античный человек не смотрит на мир со стороны, но ощущает себя его неотделимой частью. Совсем другое, подчеркивал М. Хайдеггер, «означает новоевропейское представление, смысл которого всего лучше выражен в слове «представление», когда представить означает «поместить перед собой наличное как нечто противостоящее, соотносить с собой». Где такое происходит «там человек составляет себе картину сущего». При этом «человек и самого себя выводит на сцену». «Человек становится репрезентантом сущего в смысле предметного» [там же, с.50].

Интерпретируя сущее, человек утверждает свой собственный статус в мире. И этот статус появляется именно потому, что человек «ставит способ, каким надо поставить себя относительно опредмечивания сущего, на себе самом». С этого исторического момента и «начинается тот род человеческого существования, когда вся область человеческих способностей оказывается захвачена в качестве пространства, где намечается и осуществляется овладение сущим в целом» [там же]. М. Хайдеггер делает кардинальный вывод о том, что **превращение мира в картину есть тот же самый процесс, что превращение человека внутри сущего в subiectum**.

Положения и выводы философии М. Хайдеггера о роли и сущности самого человека в процессе развития научного знания о себе и мире помогают «раздвинуть» вывод о субъективном начале всякого знания, в том числе научного, до понимания роли истоков человеческого сознания в отношении к сущему. Иначе, все определяемое и изученное человеком сущее есть в некотором смысле «отражение» особенностей его мировоззрения и самовосприятия.

Итак, **качественное развитие научного знания каждый раз связано с изменением способа отношения че-**

ловека к самому себе и миру, определяющим иную интерпретацию действительности. В отношении к действительности это означает постоянный рост на нее влияния человека. В современном мире важным становится не только изучение этого влияния, но и способов, особенностей реакции на него со стороны действительности. **Смысл сказанного указывает также на рост человеческой субъектности.** В отличие от простой субъективности, субъектность, как сущее в человеке, отличается именно стремлением к объективному отношению к себе и миру.

Беспорным в методологии современной науки является положение, что всякая наука, как гуманитарная, так и естественнонаучная, берет свое начало в философских учениях. Более того, **в философских основаниях этих наук содержится их общее начало, что служит важнейшим и основополагающим аргументом в пользу единого знания.** «В любой из проблем человекознания... взаимодействие естествознания, психологии и общественных наук основывается на философском учении о человеке» [16, с.33].

Таким образом, М. Вебер раскрывает одно из противоречий любой науки о человеке. Так, каждая наука, по его мнению, изучающая духовные и социальные связи, всегда есть наука о *человеческом* поведении, в это понятие он включал и акт мышления, и любой психический *habitus* [82, с.591-592]. Наука же стремится «понять» это поведение и тем самым, «поясняя, интерпретировать» его процесс. Но «здесь мы не можем заниматься сложным понятием «понимание». В этой связи нас интересует только один только один его специфический аспект – «рациональное истолкование» [там же, с.592]. В соответствии с изложенным **немаловажное противоречие любой науки о человеке состоит в несовпадении установки и способа получения знания: в противоречии между необходимостью понять и специфическим аспектом рационального толкования.** В то же время, согласно М. Веберу [там же, с.750], *общее направление исторического развития определяется, в конечном счете, идеями, овладевающими людскими умами, большими идеями, которые и определяют тип мирозревания, задающими его «основные параметры».* Данная позиция дополняет позиции Т. Куна о развитии и смене научных парадигм, М. Хайдеггера о важности взгляда человека на сущее как способа создания «картины мира».

М. Вебер, как отмечает Ф. Тенбрук [83, с.752] рассматривал «картины мира» относительно мирян «как системы координат, позволяющие определить основные направления их жизнедеятельности, ее важнейшие цели», формирующий «рационально упорядочиваемый, «рукотворный, человеческий, исторический – мир; смысловым образом организованный мир культуры».

Отсюда человеческий мир является миром культуры «именно потому, что он организован смысловым образом». «А его смысловая организованность, пронизанность (просветленность) смыслами, о-смысленность проистекают из того, что люди, его создающие, живут и действуют «со-смыслом», то есть ставят *перед собой* (вперед себя) определенные цели, добиваются осуществления этих целей, воплощают их в действительность» [там же]. Но вместе со свободой выбирать цель существования, человек выбирает и логику, заключенную в идее, «картине мира». И потому свобода чело-

века весьма относительна. Человек же должен найти «(или постулировать) некий *сверхмирный* принцип, возвышающийся над миром и позволяющий *«трансцендировать»* его. А возвышается над миром то, что является объектом «внутримирских» тенденций или устремлений (как объективного, так и субъективно-человеческого свойства), но никогда в нем не осуществляется, хотя и осознается людьми как *условие возможности* и этих тенденций, и этих устремлений. Это и есть «второй» – сверхэмпирический – мир, возвышающийся над нашим собственным, эмпирическим, давая нам возможность взглянуть и на «земной» мир, и на себя в нем: взглянуть, чтобы оценить и оценить, чтобы получить возможность увидеть, составив себе «картину» увиденного» [там же, с.760-761].

Смысл сказанного ясно указывает на значимость гуманитарного знания для миропонимания вообще, для всех наук, в частности. **Значимость гуманитарных наук как раз и определяется их ролью в создании и развитии «сверхэмпирического мира», за которым можно и следует понимать мир человеческих идей и устремлений.** Иначе говоря, «человек смотрится в самого себя, как в Другого, чтобы понять, кто он Сам» (наше).

Обосновывая особый статус гуманитарных наук, Х.-Г. Гадамер писал, что в опыте искусства мы имеем дело с истинами, решительно возвышающимися над сферой методического познания, и «то же самое можно утверждать относительно «наук о духе» в целом» [101, с.40]. Вместе с тем самосознание гуманитарных наук, отмечает Х.-Г. Гадамер, полностью «находится во власти образца естественных наук». По его мнению, это может показать уже рассмотрение термина «гуманитарная наука» («наука о духе»), «хотя привычное нам значение он получает только во множественном числе» [там же, с.44].

Философ отмечает, что термин «гуманитарные науки» получил распространение благодаря переводчику «Логики» Джона Стюарта Милля, стремившегося показать, что в основе всех познавательных наук лежит индуктивный метод, «единственно действенный и в этой области». Но «в науках о морали также необходимо познавать сходства, регулярности, закономерности, делающие предсказуемыми отдельные явления и процессы» [101, с.44].

Х.-Г. Гадамер показывает, что применение индуктивного метода в гуманитарных науках «свободно от метафизических допущений и сохраняет полную независимость от того, каким именно мыслится становление наблюдаемого явления» [там же, с.45]. «Здесь не примысливают, например, причины определенных проявлений, но просто констатируют регулярность. Тем самым... в области общественной жизни предсказание в любом случае оказывается возможным». При этом извлечь из наличия закономерностей выводы относительно явлений – «никоим образом не означает признать что-то вроде наличия взаимосвязи, регулярность которой означает возможность предсказания... Таков идеал «естествознания об обществе», который обретает здесь программный характер...» [там же].

Сближение методологии гуманитарных наук с естественными философ не считал положительным фактом. Наоборот. Отсюда, считал он, «та проблема, которую ставят перед мышлением гуманитарные науки: их суть не может быть верно понята, если измерять их по масштабу прогрессирующего познания закономерно-

стей... Единичное не служит простым подтверждением закономерности... Напротив, идеалом здесь должно быть понимание самого явления в его однократной и исторической конкретности» [там же]. Цель же этих наук не в фиксации и расширении для более глубокого понимания общих законов развития людей, народов и государств, но «напротив, в понимании того, каковы этот человек, этот народ», «как смогло получиться, что они стали такими».

Таким образом, по Х.-Г. Гадамеру, **основным методом гуманитарных наук является не индуктивный метод, что и в естественных науках, ведущий к генерализации и обобщению фактов и явлений, но метод восхождения от абстрактного к конкретному – индивидуальному и субъективному опыту.** Но философ отмечает, что это понимание особой сути гуманитарных наук медленно развивалось в истории научной мысли. Так, по его мнению, даже Дильтей «в глубине души» согласен с тем, «что естественные науки – образец для гуманитарных, даже когда он пытается отстоять методическую самостоятельность последних» [там же, с. 48].

Сам же Х.-Г. Гадамер считал, что «не существует никакого собственно метода гуманитарных наук» [там же, с. 49]. Сознание своей значимости гуманитарные науки, по Х.-Г. Гадамеру, обрели вместе с понятием *образование*, получившим активное развитие в XVIII веке. И именно оно (это понятие) «обозначило стихию, в которой существовали гуманитарные науки XIX века, даже если они не знали еще ее гносеологического обоснования» [там же, с. 50]. Так, Гердер, отмечает философ, под понятием «образование» мыслил «возрастание гуманности». Теперь, по Х.Г. Гадамеру, ««образование» теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» [там же, с. 51].

По Гадамеру, образование не может быть собственно целью, «к нему нельзя в этом качестве стремиться». «Образование – подлинно историческое понятие, и именно об этом историческом характере «сохранения» следует вести речь для того, чтобы понять суть гуманитарных наук... Ибо бытие духа в существенной степени связано с идеей образования» [там же, с. 53]. В образовании, по Гадамеру, человек порывает с непосредственным и природным, «этого требует от него духовная, разумная сторона его существа» [там же]. Наконец, «общая сущность человеческого образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом... Образование как подъем к всеобщему является тем самым задачей человека» [там же, с. 54]. **Но отсюда сущность образования не есть отчуждение как таковое, «а возвращение к себе», предпосылкой которого и служит, однако, отчуждение. Это также есть стихия, в которой пребывает образованный человек.**

Нельзя не согласиться, что только рефлексрующий характер всех психических процессов делает человека сознательным существом. Сегодня и само понятие образования, как уже было рассмотрено в предыдущих главах, связывается не только и столько с накоплением системы определенных знаний и умений человека, но с развитием его мировоззренческих структур, эмоциональных и интеллектуальных процессов. В этом смысле человек образованный не может не рассматриваться с позиций духовного, духовности. Если же человек

имеет знания, но эти знания (как единицы информации) не подкреплены мировоззренческими позициями, его ценностными установками, то и сами знания человека обесцениваются. Подобные «знания» способны привести человека к разрушительной деятельности, к деградации его как целостного существа. Да и просто оказаться бесполезными.

Именно рост самосознания характеризует качественные изменения образующегося человека. Науками, по Гадамеру, гуманитарные науки делает объединяющая их *гуманистическая традиция*. «Моральные мотивы в понятии здравого смысла или доброго смысла... действительны по сей день и отличают это понятие от нашего понятия здорового человеческого разума» [там же, с. 68]. Однако философ отмечает, что в отличие от прежних времен, когда здравый смысл трактовался и как общее благо, как добродетель, гуманность, «теперь под здравым смыслом понималась всего-навсего теоретическая способность суждения, которая выступала наряду с нравственным сознанием (совестью) и вкусом. Так это понятие было подчинено схоластике...» [там же, с. 69].

Добавим, что специфика нравственных рассуждения и формирования нравственных представлений о мире сегодня активно «подменяется» рационалистическими суждениями наукообразного характера, что находит свое явное отражение и выражение и в сфере образования. Этот факт можно рассматривать сегодня как один из прискорбных в истории развития человеческого мировоззрения. Истоком же развития подобной тенденции является не различие существенной разницы между естественнонаучным способом познания действительности и способом осмысления себя в этой действительности, рассматриваемом и развиваемом в гуманитарных науках.

По Гадамеру, «обладатель здравого суждения не просто способен определять особенное с точки зрения общего, но знает, к чему оно действительно относится, то есть видит вещи с правильной, справедливой, здоровой точки зрения... Применение закона нравственности к определению воли – дело способности суждения» [там же, с. 74-75]. Но сегодня «новая дистанция между историческим сознанием и традицией вводит понятие переживания в его теоретико-познавательную функцию» [там же, с. 108]. Гуманитарные же науки XIX века испытывали отчужденность «в отношении исторического мира».

Важная особенность гуманитарных наук проистекает из их специфического предмета. В искусстве, подчеркивает Гадамер, действуют законы прекрасного. Искусство есть «царство идеала», «которое необходимо защищать от всяких ограничений, в том числе и от морального приоритета государства и общества». Так искусство становится искусством для искусства. И сущность «суверенитета эстетического сознания составляет то, что оно повсюду осуществляет подобное эстетическое различение и способно все рассматривать "эстетически"». Отсюда «в нем самом сосредоточена вся культурная ценность». Следовательно, «эстетическое познание – это способ самопонимания» [там же, с. 127, 131, 192]. Так, за понятием «красота» можно увидеть понятие «культура» и рассмотреть значение искусства как всеобъемлющее смысл человеческого существования.

Сказанное наводит на мысль о значимости исходных позиций искусства, о значимости тех ценностей,

которые в нем истолковываются и развиваются. Но значимость **представления о ценности**, как уже отмечалось, по М. Хайдеггеру, растет вместе с ростом роли субъектного в человеке, с ростом влияния на мир человеческой позиции, с ростом значимости человеческого мироотношения. Причем для новоевропейского истолкования сущего представление о ценности становится равно существенным. При этом «сами ценности делаются целью всякого поступка и усилия» [439, с.56].

Поскольку же «последнее понимает себя как культура, ценности становятся культурными ценностями, а те в свою очередь – вообще выражением высших целей творчества на службе самообеспечения человека как субъекта». Отсюда, по мысли философа, **только еще один шаг до того, чтобы сами ценности сделались предметами в себе.**

Ценность М. Хайдеггер рассматривал как определенную цель, определенную потребностями такого представления, которое самоучреждается в мире как картина. «Ценность, по-видимому, предполагает, что сообразующиеся с нею люди занимаются самым что ни на есть ценным; на самом деле ценность как раз и оказывается немогущим и прохуdivшимся прикрытием для потерявшей объем и фон предметности сущего. Никто не умирает за голые ценности...» [там же].

Вышесказанное ставит проблему определения разницы между ценностью декларируемой и ценностным (в данном случае – смысловым) содержанием действительности. Но современное осмысление проблемы ценностей человеческой жизни связано с нерешенностью идеи «живого и единого знания». Отсюда решение данной проблемы связано во многом с «оживлением» процесса познания. **«Оживление» познания в нашем понимании означает непосредственное включение в процесс познания осознанных и осознаваемых установок по отношению к познаваемому, ко всему миру в целом.** Наряду с подобным активным субъективированием знания важным становится развитие объективирующего видения действительности, в первую очередь, с помощью рефлексии. **Так, человек познающий одновременно становится человеком рефлексирующим, активно «встречающим» и идущим «на-встречу» (М. Бубер), в результате чего и осуществляется бытие человека, раскрывающая сущность самого человека.**

В вышеприведенном понимании проблема ценностей не может и не должна решаться вне научного контекста, более того, сами ценностные интерпретации действительности могут и должны быть органично вплетены в канву научных интерпретаций мира. Но, безусловно, что еще раньше они должны быть осознаны и осмыслены. Подобное решение проблемы соотношения ценностного и научного суждения становится возможным и необходимым только на определенном этапе развития человеческого сознания, на этапе современных достижений человека. **Современное мировоззрение в этом смысле, в отличие от античного антропокосмического мировосприятия, становится антропологическим и одновременно «трансцендентным».**

С одной стороны, ценности обретают едва ли не «предметный» статус в общей «картине мира» современного человека как «представления»; но, с другой стороны, они не могут более быть «самоценными», то есть скрывать за своим «статусом» отсутствие ценностного отношения. Но этот вывод также может означать, что человек сегодня вновь нуждается в метафи-

зике. Однако метафизика современного человека совершенно иного рода, чем, к примеру, метафизика человека времен античности либо эпохи Средневековья. **Метафизика, в которой нуждается современный человек, более избирательна и вариативна, она соотносена с относительностью представлений человека о мире, не мешающих, однако, рассматривать всякого рода относительность в преломлении к определенной ценности. Более того, такая метафизика ситуативна и в то же время всепроникающа.** Метафизика ценностного мира современного человека имеет диалектичный, амбивалентный характер, что позволяет ему «удержать» создаваемую на этой ценностной основе «картину мира» как целостное явление. И не случайно именно о метафизических установках говорит и М. Хайдеггер.

Философ выделяет сущностные черты метафизической установки: 1) характер и способ, каким человек является человеком, т.е. самим собой; сущностный род самости, никоим образом не совпадающий с Я, но обусловленный отношением к бытию как таковому; 2) сущностное истолкование бытия сущего; 3) проект сущности истины; 4) смысл, в каком человек здесь и там оказывается мерой. При этом «Ни один из названных сущностных моментов основополагающей метафизической установки нельзя понять отдельно от других» [473, с.57].

Поскольку все сущностные черты метафизической установки не могут быть отделены одна от другой в отношениях человека к себе и миру, к своему прошлому, настоящему и будущему, то все они составляют и «насыщают» субъективный компонент научного мировосприятия, «пропитывая» его особенностями своего содержания. В преломлении к образованию как важнейшей части культурного процесса, транслятора научного знания и одновременно становления человека во всех его ипостасях данная мысль означает, что главной целью любого образования, образования вообще является именно становление человека в человеке как сущности в бытии. **Следовательно, важнейшей сущностной установкой человека образующегося должно стать понимание вневременной его цели – «развертывания специфических сил организма».** Отсюда ценностной установкой в отношении к образованию и себе в нем становится установка на признание себя как важнейшей ценности бытия и по отношению к этому бытию ради данного бытия. **Так, принцип гуманизма на сущностных (онтологических) основах вступает в образование «в свои права».**

Но, как уже подчеркивалось, субъективизм во всей полноте его развития возможен только на определенном историческом этапе. Субъективизм, возникающий и развивающийся в историческом движении, заставляет в то же время по-новому пересмотреть роль человека в мире. Так, в греческой софистике никакой субъективизм невозможен потому, «что человек здесь никогда не может стать субъектом; он не может им стать потому, что бытие здесь присутствие, а истина – непотаенность» [там же, с.58]. В отличие же от греческого мировосприятия «в планетарном империализме технически организованного человека человеческий субъективизм достигает наивысшего заострения, откуда он опустится на плоскость организованного единообразия и будет устраиваться на ней» [там же, с.61].

Именно это единообразие, отмечал философ, станет надежнейшим инструментом полного, а именно технического господства над землей. «Новоевропей-

кая свобода субъективности совершенно растворится в соразмерной ей объективности. Человек не может сам уйти от этой судьбы ... или прервать ее волевым решением. **Но человек может опережающим образом задуматься над тем, что субъективность и никогда не была единственной возможностью для начального существа исторического человека, и никогда такой не станет** (выделено нами – Е.Б.)» [там же].

Таким образом, **кардинальную задачу человека Нового времени М. Хайдеггер видел в развитии в качестве альтернативного начала человеческой субъективности в себе самом как сущностной основе человека его субъектности, которая, повторим, не есть Я, но есть точка отсчета для всего сущего.**

Для того чтобы это произошло, необходимо изменение восприятия сущего в целом. В глазах человека-субъекта картина мира есть результат такой постановки сущего перед собой, через которую выявляется сущее так, как с ним обстоит дело, и сохранить его таким в этой «поставленности». Это не есть понятый образ мира, но мир, понятый определенным образом. Значит, **главнейшим требованием, которое предъявляется к человеку как субъекту, есть требование к «правильности» (сущности) его способа интерпретировать мир, требование к характеру и методам его восприятия и мышления.** Вместе с тем угроза в современном мире «вытекает из того, что наша Природа уже не справляется с деяниями неправильно мыслящего человека, ставшего для него глобальной помехой» [381, с.31].

Начало субъективного в науке, органическая связь между научным и ценностным суждением, сближение субъективного человеческого отношения к миру через развитие собственной субъектности убедительно свидетельствуют о необходимости выхода человеческого сознания на новое осмысление понятия «знание». Осмысление того, «что есть знание вообще» есть также и один из главных вопросов в выяснении проблемы специфики гуманитарных и негуманитарных наук.

Бытующей точкой зрения на определение различия между гуманитарным и естественнонаучным знанием является рассмотрение **проблемы понимания** как сущностно разводящей гуманитарное и естественнонаучное познание. Так, главным отличием гуманитарного знания от негуманитарного признается то, что в гуманитарных науках понимание является компонентой познавательных процедур, а в естествознании нет. «В естественных науках понимание не характеризует отношение исследователя к продуцируемому в этих науках текстам» [135, с.73-74].

Однако вышерассмотренное нами приводит к несогласию с этой позицией в принципе. Все вышеизложенное во многом дискутирует с ней. Но если все же воспринять эту точку зрения как имеющую под собой реальную подоплеку, то можно согласиться лишь с тем, что **понимание в гуманитарном и естественнонаучном познании строится на разных психосубъективных составляющих установках.** Так в гуманитарном познании ведущей проблемой понимания становится **глубинное осмысление воспринимаемого, то есть значенней субъективного в понимании возвышается по своей значимости до статуса объективного значения.** В случае же естественнонаучного познания можно говорить о некоторой **подотчетности понимания как способа интерпретации действительности** увиденным и воспринятым фактам. Но как в исходных позициях пони-

мания, так и в итоге сущностная линия интерпретаций «погружена» в «поле» субъективных установок и отношений к явленному, запрашивая от понимающего максимум глубинных усилий проникновения.

По Г. Риккерт, естественные науки связаны с образованием общих понятий, под которые «подводятся в качестве экземпляров различные единичные явления, и с фиксацией общих законов», науки же о культуре «сохраняют ориентацию на постижение индивидуальности исторических событий, их неповторимости и уникальности» [371, с.94]. Следовательно, науки обладают и разными методами: в естественных науках – генерализирующий, в гуманитарных – индивидуализирующий. Как рассматривалось выше, эта же мысль о методе наук прослеживается в трудах М. Хайдеггера, М. Вебера, И.-Х. Гадамера.

Итак, познание – глубоко интенциональный процесс. **Знание не просто «факт факта о действительности», но субъективное фиксирование «факта о факте».** Вообще видится несколько странным, что человеку приходится самому себе доказывать и подтверждать всякий раз «порожденный» и «порождающий» характер знания. Но, с другой стороны, именно в этом постоянном доказательстве скрыт особенный характер человеческого сознания – **рефлексивность.**

Ясно также, что любое знание как усвоенный личностью факт (единица объективной информации, вошедшая в определенный контекст личностного мира) или опыт переживания (эмотивно-рациональный компонент личностной структуры) как факт в жизни отдельного человека, общества представляет собой не что иное, как внутреннее или межличностное образование, следовательно, содержит в себе элемент субъективизма. Так Г. Риккерт, говоря о различии наук о природе и наук о культуре, опирается на различие между миром оценок и миром ценностей. Ученый считал, что наряду с миром вещей, которые подвергаются оценке, существует и мир ценностей. Ценности и оценки не одно и то же. В противном случае «ценности становятся частью психического бытия, а психология – способом обоснования ценностей» [371, с.45]. По мнению же Г. Риккерта, **царство ценностей автономно и независимо от субъектов и объектов.**

С. Неретина и А. Огурцов отмечают, что философия, по Г. Риккерт, не только расширила понятие о мире, включив в него помимо действительности мир ценностей и смыслов, но и позволила понять все многообразие культурных благ и систему ценностей, лежащую в основе культуры. «Вместе с тем она позволила определить цели и будущее культурной работы человечества» [там же, с.46].

На основании понимания роли культуры Г. Риккерт выводит различие между двумя основными формами научного мышления, определяя тем самым принципы выделения двух групп наук – наук о природе и наук о культуре. Развитие идеи Г. Риккерта о двух группах наук – о природе и культуре – значимо продвинуло движение человеческого разума в сторону ценностного сознания. Однако, оставаясь только на этой позиции философа в отношении к природе наук, человек вновь неизбежно столкнется с проблемой «статуса» наук по отношению друг к другу. Но столь же непродуктивно не принимать в расчет разные аксиологические исходные позиции «наук о природе» и «наук о культуре».

По-видимому, **важнее и «правильнее» определить**

особенности каждого вида понимания и мышления, представленного в научном знании «наук о природе» и «наук о культуре». На основе сказанного обобщим особенности целостного понимания гуманитарного и естественного научного знания.

1. В любом научном знании его исходными и конечными составляющими на уровне понимания и интерпретации содержатся субъективные установки и отношения интерпретатора.

2. Субъективность научного знания позволяет рассматривать естественные науки (науки о природе) и гуманитарные (науки о культуре) в контексте единого знания о мире, где единство обеспечивается целостным характером «картины мира».

3. Современный этап развития наук наряду с ростом человеческой субъективности обеспечил уникальную возможность для развития человеческой субъективности, выливающейся в необходимость развития объективирующего видения (трансцендентный подход) и интерпретации себя в мире (антропологизация мировоззрения человека, в том числе научной картины мира).

В то же время, убеждаясь в единых основаниях наук, научного знания, нельзя не видеть значимых различий между естественными и гуманитарными науками. Основное различие между естественными и гуманитарными науками обозначил еще в XVIII веке И. Кант, рассматривший природу как **бытие вещей**, поскольку оно определено общими законами. Тем самым было сформулировано понятие, методологически значимое для всех естественных наук и задающее им трансцендентный идеал единства. Таким трансцендентным методологически значимым понятием для гуманитарных и исторических, по Риккерт, является именно понятие **культуры**.

Культура рассматривалась и Г. Риккертом как совокупность благ, которые воплощают в себе общезначимые ценности и оценки. Обоснование Г. Риккертом значимости понятия культуры как совокупности принятых ценностей помогает понять, как в гуманитарных науках осуществляется сам выбор в оценке разнородных фактов. «Именно соотнесение с культурной ценностью дает историческому исследованию принцип выбора существующего, позволяет понять историческую индивидуальность в отличие от простой разнородности. Понятие культуры делает возможным исторические науки, а исторически индивидуализирующий метод – это метод отнесения к ценности» [371, с.46]. Г. Риккерт противопоставлял метод отнесения к ценности методу оценки. Более того, он предостерегал, что «обоснование наук о культуре должно пройти мимо Харибды генерализирующего метода, пожирающего индивидуальность, и не попасть в Сциллу ненаучных оценок» [там же, с.47].

Имеющаяся система образования строилась на научной парадигме естественных наук. В науках не только естественных, но гуманитарных отдается предпочтение идее рационального мироустройства, следовательно, рационального познания. Недостатки и ограниченность классической модели познания мира стали видны не только гуманитариям, но ученым-естественникам уже во второй половине XX века. Обесценивание модели классического познания сопрягается в этот период с ростом в обществе либеральных настроений и ценностей. Мировоззрение человека, его картина мира

все более антропологизируется. «Корректируется сама методология научного познания, которое пришло к признанию человека «содержанием исторического процесса» [Гинзбург К. Микроистория: две-три вещи, которые я о ней знаю// Современные методы преподавания новейшей истории. – М., 1996. – С.26]. Сегодня можно говорить о своеобразной «гуманитарной революции», которая антропологизировала историю, максимально наполнив ее человеческим содержанием, где научный поиск все более поворачивается от обстоятельств к «человеку в культуре».

Идеи постмодернизма, столь популярные во второй половине XX века, ставшие одновременно отражением и выражением «обезбоживания» общества наряду с кардинальным темпом НТП, обозначили важнейшую проблему современного человека – неприкаянность и «деформированность» его не только внешнего, но внутреннего мира, разложение человеческой сущности на множество противоречивых составляющих.

В этих условиях как гуманитарные, так и естественные науки о человеке столкнулись с необходимостью новой методологии целостного становления человека. В системе современного образования также не угасает, а развивается идея о важности целостного формирования человека. Вопрос о методологическом единстве естественных и гуманитарных наук, казавшийся практически не решаемым еще недавно, сегодня все чаще рассматривается как неизбежный и необходимый. «Пожалуй, в полный рост проблема диалога двух культур, естественнонаучной и гуманитарной, встала в нашем веке. ... «Физики» и «лирики» по отдельности не выдержали экзамена в XX веке. В следующем веке его придется сдавать вместе» [Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. – М., 1997. – С.11-13].

Классический взгляд на естественные науки утверждает их «объясняющий» характер, в то время как гуманитарные науки мыслятся как науки «понимающие». Вообще «под спецификой какого-нибудь предмета или процесса понимают обычно нечто уникальное, неповторимое» [436, с.38], но эта уникальность имеет место и внутри группы таких наук, как естественные. Так, в частности В.Р. Ларионов, [Ларионов В.Р. Специфика химического знания: Взаимодействие науки и производства. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – С.22] отмечает, что методологические основания химии имеют свою специфику. И эта специфика проявляется, прежде всего, в «отнесении картины мира на второй план из-за отсутствия исчерпывающей ее формулировки, ограничивающейся лишь понятийным аппаратом химии». Таким образом, философская методология «опосредуется, минуя картину мира».

Во-вторых, специфика методологических оснований химии, справедливо отмечает В.Р. Ларионов, «в большей приближенности предмета химии к материальному производству, обуславливающему преимущественно эмпирический характер химии как науки» [там же]. Так методология науки «опосредуется через социальный заказ, через практическую деятельность». Кроме того, по В.Р. Ларионову, закономерно также предположить, что «общенаучный уровень методологии играет в химии вспомогательную роль» в отличие, например, от физики. В целом соглашаясь с данной позицией, добавим, однако, что с развитием знаний о дуальной природе веществ требует изменений и методоло-

гия, в частности, химии. Ее прикладной характер не определяет сегодня все возможности научного химического знания.

Современный уровень развития науки приводит не только к сближению естественнонаучного и гуманитарного знания, но также определяет новые возможности и одновременно необходимость нового уровня и целостного естественнонаучного познания. В этом смысле химическое и физическое знание, а также знание биологическое обуславливают друг друга, опираясь друг на друга, создавая «поле» для интегративных научных открытий.

Сближение же естествознания и гуманитарных наук, как отмечает А.С. Запесоцкий, происходит еще и на «почве», что «гуманитарное знание приобретает ту же надежность и ту же возможность прогресса, что и естествознание» [163, с.58]. Ученый видит корень проблемы различия между естественными и гуманитарными науками в решении вопроса о сущности культуры. «По своей сути она упирается в определение специфики предмета исследования: чем «культура» качественно отличается от «природы», а науки о культуре (гуманитарные науки) отличны от наук о природе?» [там же, с.60]. Таким образом, мнение А.С. Запесоцкого согласуется с позицией Г. Риккерта.

Нами уже рассмотрен вопрос о соотношении природы и культуры. Конечно же, первичным основанием для деления наук выступает онтологическая дилемма «природа-культура». При этом если под природой понимать объективно существующие явления и события, данные в своей первозданности, то под культурой всегда мыслятся те или иные процессы и результаты становления чего-либо на основе неких идей, речь в культурных явлениях всегда может идти об их «авторе»; в то время как «автором» природы может быть только сама природа, если не брать в расчет точку зрения теологическую, но и в этом случае мы лишь уточняем, что природой является все то, что создано ее Творцом, то есть Богом, творцом же культуры может быть только человек. С этих позиций науки о природе всегда нацелены на познание законов творения, законов мироздания, науки же гуманитарные изучают явления и процессы культуры, то есть произведенное и производимое человеком.

Но в том-то и состоит проблема человека, в особенной мере современного человека в современном мире, что культура человека во всех ее видах и разных вариантах качества сегодня активным и существенным образом влияет и на природные процессы, видоизменяя их, внося в их сложный характер весомую антропологическую составляющую. С этих позиций естествознание уже не может строиться только на классическом объективном методе познания, но метод современного естествознания не может не включать в себя субъективную компоненту человеческой деятельности.

Современные методы познания в точных и естественных науках начинают включать в себя, казалось бы, нехарактерные процессы. Так А.С. Запесоцкий отмечает, что «проблема «несоизмеримости» научных теорий, поставленная К. Поппером, все теснее связывается с вопросами языка и использованием таких философско-методологических понятий, как *понимание, объяснение, перевод, интерпретация*» [163, с. 61]. Этот процесс, по его мнению, ведет к угасанию сциентистского направления в науке. Антропологизация научно-

го знания ведет к тому, что «природа» все больше обнаруживает «человеческие» черты, а «научная картина мира, которая только складывается на наших глазах, включает и человека, и культуру как органически взаимосвязанные части единого в своей основе Универсума» [там же, с.62-63].

Связующим началом понимания картины мира между естественными науками и науками о культуре выступает единое методологическое знание – философское знание. О единстве природы философии и науки писал П. Флоренский: «И наука, и философия - описание действительности, то есть язык, тут и там имеющий свой особый закал. Словесная наука как природы, так и философии, - это их общее, родовая стихия их жизни. Но они противоположны и противоречивы в своих устремлениях. Несокрушимым кристаллом хотела бы отвердеть наука; огненным вихрем, ветром выющимся, коловращением... явит свою определенность философия» [456, с.152].

В то же время особая сущность гуманитарных наук, заключающаяся в их «неточности» сегодня, на первый взгляд позволяет говорить об их «кризисе». Как утверждает один из современных философов-обществоведов Дж. Айер [444, с.125], характерной чертой общественных наук в настоящее время является то, что набор их обобщений невелик. Обобщениям, на которые они претендуют, по большей части не хватает широты охвата, в некоторых областях они вообще недостаточно проверены. Иногда это воспринимается как признак того, что общественные науки еще находятся в стадии становления, в стадии накопления данных. Однако материалы, с которыми имеют дело данные науки, сама природа человека таковы, что невозможно делать какие-либо обобщения, сравнимые с существующими в естественных науках.

Вместе с тем неточность многих гуманитарных понятий, умозаключений, выводов и т.д. во многом не есть отражение их «ненаучности», но есть показатель их многогранной и неоднозначной природы. Здесь полезно также вспомнить идею А.Моля об «незамкнутых» определениях. Гуманитарные понятия, как никакие другие, нуждаются постоянно в коррекции и углублении. Важным поэтому в отношении к ним является признание **естественности постоянной корректирующей и уточняющей терминологической деятельности в рамках строгой корректности и научной объективности.**

Строгость гуманитарной науки состоит в признании своей субъективности. В этом смысле всякое «строгое» (М. Хайдеггер) гуманитарное знание содержит в себе несколько вариантов его интерпретации как реализованных и нереализованных возможностей, как единство реального и потенциального. Иначе говоря, строгость гуманитарной науки как неизбежность ее положений и является выражением ее «ненаучности». **Можно также сказать, что гуманитарное знание всегда имеет своего «автора».** «Авторский» характер гуманитарного знания проявляется и в особенностях его «добывания», и в ракурсах интерпретации, и в оценочности выводов и умозаключений. В этом смысле всякий раз гуманитарное знание нуждается в своем уточнении, совершенствовании, осмыслении и понимании. **Действительно, с этих позиций проблема понимания – главная для гуманитарных наук.**

Необходимо дополнить, что на макросоциальном уровне гуманитарная наука в большей мере зависит от

конкретно-исторических условий. Ее развитие во многом определяется господствующими идеями и нормами. Объективность в гуманитарных науках достигается противоположным способом в сравнении с науками естественными. Если в последних главным путем является путь от частного к общему, то в гуманитарных – от общего к единичным фактам. В то же время и здесь (в гуманитарных науках) необходимо соблюдать «внешнюю» объективность, которая, по большому счету, выражается в адекватности суждений ученого-гуманитария собственно изучаемым явлениям и событиям. В этом смысле важно говорить о субъекте деятельности, о субъекте вообще.

Значение психологических трудов С.Л. Рубинштейна о субъекте деятельности в этом смысле трудно переоценить. В частности: «Размышляя над проблемой методов познания естественных и гуманитарных наук в контексте идей познавательной деятельности субъекта, проводит доказательство объективности познавательной деятельности. Объективность, согласно Рубинштейну, состоит не в независимости познания и знания от субъекта, а в выходе за рамки гносеологического рассмотрения самой познавательной деятельности субъекта» [4, с. 164]. Итак, **объективность знания достигается вместе с внутренним ростом субъекта, с ростом его рефлексивных способностей.** Вспомним: «Человек – мера всех вещей».

С развитием понимания роли субъекта в мире, его присутствия, с развитием антропного принципа в науке пришло и иное – историческое и вариативное понимание гуманизма. Разное понимание гуманизма в зависимости от исходных человеческих позиций подчеркивал М. Хайдеггер. «Если же люди под гуманизмом вообще понимают озабоченность тем, чтобы человек освободился от собственной человечности и обрел в ней свое достоинство, то, смотря по трактовке «свободы» и «природы» человека, гуманизм окажется разным. Различаются и пути к его реализации. Гуманизм Маркса не нуждается ни в каком возвращении к античности, равно как и тот гуманизм, каковым Сартр считает экзистенциализм. В названном в широком смысле христианство тоже гуманизм, поскольку согласно его учению все сводится к спасению души... человека...» [473, с. 196-197].

Для философа «всякий гуманизм основан на определенной метафизике, или сам себя делает таковой». В этом смысле своеобразие «всякой метафизики» проявляется в том, «что она «гуманистична»» [там же]. Так, философия понемногу превращается «в технику объяснения из первопричин. Люди уже не думают, они «занимаются философией» [там же, с. 194]. При этом так же существенно подумать, «следует ли сказать продумываемое, в какой мере сказать, в какой момент бытийной истории, в каком диалоге с ней и по какому требованию... строгость осмысления, тщательность речи, скупость слова... Мысль собирает язык в простое сказывание. Язык есть язык бытия... Мысль прокладывает своим сказом незаметные борозды в языке» [там же, с. 200].

Можно понять, что по М. Хайдеггеру, человек в своем «сказывании» словно «выворачивает» себя наизнанку. Он всякий раз рассматривает себя при этом то с левой, то с правой стороны, но все же никак не может посмотреть на себя сразу с обеих сторон. Уже поэтому его суждения не могут полностью исключить «догад-

ку», пусть даже эта «догадка» есть особая проникающая способность. Человек творит себя в этом процессе. И он не может не творить себя потому, что думает о себе всеми силами своей души. Но самотворение человека оказывается очень разным по своему качеству. Поскольку чем больше думает о себе человек, уже опираясь на прежние выводы, тем далее он уходит от самого «материала», «объекта» творения, то есть от самого себя. И вернуть человеку самого себя может только он сам, поскольку в этом процессе не может и не должно быть двух «авторов». Человек изначально один, он может только брать пример с себе подобных. Однако каждый раз при этом лучшим (наиболее сильным) примером может оставаться для него только он сам.

Точно также, исследуя бытие, говоря о бытии, человек погружается сначала в область собственных переживаний и «мыслей по поводу». Но в этом процессе ему важно удержать самого себя от «надуманных» переживаний, ибо это уже не само переживание, но его представление, воображение. **Наверное, этой необходимостью соблюдения меры и отличается собственное научное познание человеком себя и мира и творческое познание, где эта «мера» постоянно «преступается», становится не важна, даже вредна.**

В приложении к гуманитарным наукам, их сущности данный вывод означает очень высокий уровень потенциальных и реальных возможностей «раствориться» в мире субъективных переживаний. В то же время сущность же гуманизма во многом опирается на понимание единичной сущности человека, то есть понимание ее неповторимости. Следовательно, всякое знание, касающееся человеческой природы, единично, чем более же оно абстрагируется, тем более метафизичным оно становится. **Но человек, исходя из сказанного, нуждается в этой метафизичности, нуждается в подобии не менее, чем в уникальности. Поскольку же человек есть существо не только природное, но и социальное, то ему может помочь только его культура.**

М. Хайдеггер определяет культуру как «область, внутри которой развертывается духовная и творческая деятельность человека». К ней относят и науку. Но наука и искусство не просто культурные занятия человека. «Наука – способ, притом решающий, каким для нас предстает все, что есть» [473, с. 239]. Поскольку же современная наука есть теория в означенном смысле, в любом ее «рас-смотреии» решающее первенство принадлежит способу «смотрения», «т.е. характеру прослеживающе-устанавливающего подхода, т.е. методу» [там же, с. 246].

Но в том-то и дело, что у гуманитарных наук, по М. Хайдеггеру, нет никакого особенного метода. Естественные же науки в этом смысле развиваются на основе индукции. Но еще раз подчеркнем, что субъективный компонент присущ любой науке, в том числе естественной.

Введение в современную науку и, в первую очередь, в естествознание, «антропного принципа» – явное доказательство осмысления роли человеческого присутствия в мире на всех его уровнях, роли особенностей человеческого познания для формулирования выявляемых в этом познании смыслов явлений и фактов, для выявления существующих между ними закономерностей и законов.

В.С. Готт [126, с. 11] так формулирует антропный принцип: «Вселенная должна быть такой, чтобы в ней

на некоторой стадии эволюции мог существовать наблюдатель». Английский астрофизик П. Девис поясняет: «Такая Вселенная обязана обладать свойствами, необходимыми для возникновения разума... антропный принцип сродни религиозному объяснению мира: бог сотворил мир, чтобы люди населяли его» [Дэвис П. Случайная Вселенная. - М., 1985. - С. 144].

Разумность не только человеческого, но окружающего мира в целом с особой ответственностью за это именно людей все более осознается в качестве непреложного закона современной жизни. Начало этому было положено учением о ноосфере.. Начиная с работ В.И. Вернадского, идет процесс активного формирования человеческого сознания «нового качества». Человек начинает понимать свою созидательную и разрушительную способности как реально действующие, оказывающие существенное и часто необратимое влияние на окружающую действительность. Со временем приходит и понимание, что развитие естествознания также непосредственным образом зависит «от потребности общественного производства, уровня развития техники и мировоззрения ее созидателей» [126, с.11].

Н.В. Карлов, поясняя суть антропного принципа, подчеркивает его космологический исток: «В соответствии с этим принципом наша Вселенная обладает наблюдаемыми нами свойствами потому, и только потому, что во Вселенной с другими свойствами не было бы наблюдателей вообще, и нас, в частности, и исследовать мир было бы некому» [198, с.16]. Затем «идея антропного принципа была быстро перенесена на физику в целом». В физике эта идея выразила себя, прежде всего, в утверждении, что за фундаментальными физическими законами стоит неизвестный пока принцип, не являющийся по форме физическим законом, «то есть, чтобы понять физику, нужно выйти за пределы физики. Это, пожалуй, справедливо» [там же]. При этом «теологичность подхода к разработке антропного принципа в теории познания откровенна, камуфляжа практически нет» [там же, с. 17]. В то же время ученый абсолютно справедливо замечает, что «мир познаваем не потому, что сделан кем-то для человека, а потому, что человек сделан (или делается) из этого мира, из этой природы, принадлежит ей» [там же].

В приложении к системе образования антропный принцип требует пересмотра ведущих основ образования. В первую очередь становится необходимо пересмотреть его методологические основы. При сохранении материалистической теории познания понимание мира с позиций антропного принципа по-особому выдвигает на первый план проблему изучения внутренних механизмов познания и их влияния на результаты этого процесса. В этом смысле гуманитарные науки только еще приближаются к своей основной «миссии». Гуманитарные науки призваны самой своей природой к изучению проблем познания в естественных и точных науках. При этом предельно важно становится, как они отвечают на вопрос о влиянии субъективного начала в человеке на особенности презентации и интерпретации научной информации.

Иначе говоря, **осознание антропности нашего миропредставления ведет научную и философскую мысль к пониманию важности «выхода» за пределы того, что есть, того, что думается, того, как думается.** А этот процесс, как известно, не имеет ни начала, ни конца. **Это проблема постоянной рефлексии и посто-**

янного «порыва» с тем, что имею и на чем стою. Не случайно известный русский философ, востоковед А.М. Пятигорский в уже символическом названии своей книги «Непрекращаемый разговор» пишет: «Да, я все время – я не преувеличиваю – хочу именно такой разговор как случай высвобождения моего мышления из пут его. Этого мышления и моих собственных контекстов. Да, я очень боюсь прекращения такого разговора как утраты самой возможности (кто знает, может быть, последней до конца мира или моей жизни) отрыва от контекстов *сейчас*» [362, с.12-13].

Для такого разговора существенно важно то, что есть, а не то, что будет или было. «Будет» или «было» и есть «путы мышления». Но в этом случае и сама рефлексивность человека становится иной, это уже не «копание» в прошлом ради будущего, а «отрыв» от прошлого и разговор «вне» вчерашнего и будущего. Это минимум свободы.

Минимум потому, что «я исхожу... из презумпции рефлексии. Иначе говоря, исхожу из предположения о существовании феномена мышления – мышления о самом себе, или феномена рефлексии. При этом заметьте, что *событие* моего мышления устанавливается только в моей же рефлексии. Поэтому мое, во всяком случае, мышление я могу считать *этифеноменом рефлексии*» [там же, с.21]. Отсюда, однако, подчеркивает философ, никак не следует, что рефлексия *есть* не в моем собственном мыслительном опыте как какая-то особая человеческая способность.

И хотя можно согласиться с А.М. Пятигорским, что рефлексия отдельного человека есть именно его способность к обдумыванию, мышлению, но поскольку у каждого человека есть свой опыт и свои способности к его восприятию и осмыслению; то отсюда все же, по крайней мере, логически вытекает, что каждый человек имеет свою рефлексивность как способность мыслить о себе в мире, о мире «через себя». Означает ли это, однако, что только так и может человек мыслить? Если «да», то человек рефлексивен во всем и, следовательно, субъективен тоже во всем. Значит, мир действительно обладает антропными свойствами, потому что человек всегда остается человеком в своем сознании и понимании. Но тогда этот факт как раз и означает, что методология любой науки, в том числе естественной, антропна по своим основополагающим позициям, субъективна.

Рассуждения и по вышеприведенному поводу можно встретить у А.М. Пятигорского, который говорит об этой особенности человеческого мышления в своем философском контексте: «Тогда, если мы примем гипотезу, что мышление – это только человеческое мышление (что будет фактически равнозначно гипотезе о психичности мышления), то нам придется согласиться и с идеей о человеке как особом объекте мышления, отличном от других объектов (включая и само мышление) и имеющем свое время» [там же, с.27]. Как тут не вспомнить: «Времена не выбирают, в них живут и умирают!», а также «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова! Но если говорить теоретическим языком, то вышесказанное подчеркивает важную особенность человеческой жизни – ее «контекстность». Кстати, отсюда можно понять, почему вечно актуальной остается проблема «отцов и детей». В философском плане с этих позиций она означает осознание, что «нельзя дважды войти в одну и ту же реку», что «все течет, все изме-

няется». В то же время на собственно антропологическом уровне методологии это означает необратимость и конечность как предел всего содержания человеческой жизни.

Важно обратить внимание, что именно понятие «необратимость» обрело особую актуальность и в современной физике, начиная с середины XX столетия. И связана эта необратимость с синергетическими, неравновесными процессами в природе. Теоретики этого направления И. Пригожин, И. Стенгерс отмечают, что в последнее время родилась новая наука – физика неравновесных процессов, связанная с такими понятиями, как самоорганизация и диссипативные структуры. На одно из первых мест в ней вышло понятие необратимости. Необратимые процессы делают все процессы взаимосвязанными, играют, по мнению ученых, *конструктивную* роль. С этой точки зрения «парадокс времени ставит перед нами проблему центральной роли “законов природы”» [352, с.5].

Долгое время в физике идеалом знания было установление так называемой «полной» причины и «полного следствия» (Г. Лейбниц). Это связано во многом с пониманием, что «научная объективность утрачивает смысл, если она, в конечном счете, объявляет нашу взаимосвязь с миром чем-то призрачным, низведя ее до уровня «чисто субъективной», «чисто технической» или «чисто инструментальной». Все наши измерительные устройства, все наши инструменты научной объективности... позволяют нам сделать вывод о том, что стрела времени существует» [там же, с.48]. Но сегодня данное противостояние «между идеалом знания, объективность которого устанавливается полным отсутствием какой бы то ни было ссылки на познающего субъекта, и чисто прагматической концепцией знания стало достоянием прошлого» [там же, с.49]. Стало ясно, что «мы никогда не достигнем предела бесконечной серии актов определения, проистекающих из нашего индивидуального бытия» [там же, с.50].

И. Пригожин и И. Стенгерс отмечают, что **открытие неустойчивых динамических систем заново ставит проблему свободы в мире**. Вспомним, что именно о задаче свободы пишет и А.М. Пятигорский. В условиях действия таких систем никакое точное предсказание не может помочь избежать непредсказуемости «и восстановить возможность долгосрочных детерминистских предсказаний». «Однако эта научная проблема не устанавливает пределов нашего знания, а ведет к более адекватному описанию – описанию, позволяющему нам включить необратимость и стрелу времени на уровне динамики» [там же, с.51].

Физика, подчеркивают ученые, делает сегодня первые шаги к «освобождению от идеала умопостигаемости, господствовавшего в классической физике» [там же]: «... ряд неожиданных открытий изменил взгляды физиков на окружающий нас мир и наложил на все уровни физики проблему «становления» (выделено нами. – Е.Б.)». К такому пониманию, в частности, привело открытие сложности и нестабильности элементарных частиц, а также открытие историчности Вселенной. И, наконец, «нельзя не упомянуть об открытии неравновесных «диссипативных структур», опрокинувшем догму, которая связывала возрастание энтропии с беспорядком». С новых позиций динамика – «наука о мире, которой необходимы законы и явления, бытие и становление» [там же].

Как следствие изменения вышеописанных взглядов на мир, новым становится и понимание, что законы природы «более не противопоставляются идее истинной эволюции, включающей в себя инновации, которые с точки зрения должны определяться тремя минимальными *требованиями*» [там же, с.53]. К таким требованиям И.Пригожин и И. Стенгерс относят: 1) необратимость, выражающуюся в нарушении между прошлым и будущим, где ситуации могут не соответствовать истинно эволюционным процессам; 2) необходимость введения понятия «событие», которое означает, что «происходящее не обязательно должно происходить», поэтому здесь возрастает значение описания события в терминах вероятностей, но и его может оказаться недостаточно («История стоит того, чтобы о ней поведать, только в том случае, если хотя бы некоторые из описываемых в ней событий порождают какой-то смысл») [там же]; 3) «*некоторые события должны обладать способностью менять ход эволюции*». С позиции этих новых требований «история человечества не сводится к основополагающим закономерностям или к простой констатации событий» [там же, с.54].

Неравновесность означает такие связи и ограничения, которые «допускают возникновение новых состояний материи, свойства которых резко контрастируют со свойствами равновесных состояний» [там же, с.61]. Как отмечают И. Пригожин и И.Стенгерс, «сильно неравновесные необратимые процессы могут быть источником когерентности, т.е. самим условием образования огромного множества типов структурированного коллективного поведения». Все это вынуждает пересмотреть понятие «системы». В новом понимании поведение элементов системы в состоянии равновесия или вблизи него по истечении долгого периода «полностью определяется краевыми условиями, то вдали от равновесия ситуация коренным образом изменяется». Это есть следствие «нелинейного характера сильно неравновесных ситуаций». При этом малые различия могут приводить к крупномасштабным последствиям. «Следовательно, граничные условия *необходимы, но недостаточны* для объяснения причин возникновения структуры. Необходимо также учитывать реальные процессы, приводящие к “выбору” одной из возможных структур. Именно поэтому (а также в силу некоторых других причин) мы и приписываем таким системам определенную “автономию”, или “самоорганизацию”» [там же, с.67]. Итак, неустойчивость означает, что «флуктуации могут перестать быть просто «шумом» и превратиться в фактор, направляющий глобальную эволюцию системы... То же событие, та же флуктуация могут быть вполне пренебрежимыми, если система устойчива, и стать весьма существенными, если система под действием неравновесных связей переходит в неравновесное состояние» [там же, с.69]. «При этом неравновесные ситуации характеризуются дальними корреляциями» [там же, с.172].

В отношении к становлению человека в его качествах понятие «неравновесность» интерпретируется нами как состояние организма, характеризующееся своей крайней неустойчивостью, вследствие которой возможными становятся очень разные последствия этой неустойчивости из-за очень незначительных влияний и событий. **Пришло понимание, что очень разная по силе может оказывать роль отдельных «шумов» в становлении человека, его свойств, не менее значимыми в**

этом процессе оказываются явления и факторы, которые, на первый взгляд, можно и не принять во внимание. «Граничные» состояния человеческого сознания, его ассоциативные ряды представлений, высокие пороги чувствительности могут сыграть кардинальную роль. И здесь вновь оказывается важным иметь в виду особенности человеческого сознания и мышления.

В частности, исходя из «человечности» мышления, «надо будет допустить, что и мышление о человеке должно быть особым, так сказать, «антропологическим» мышлением. Тогда для большей терминологической определенности, если я мыслю о других объектах и их отношении к человеку и человеческому, то буду называть такое мышление *антропическим*» [362, с.27]. А также это мышление совсем не обязательно словесное, языковое. Чаще всего оно изначально совсем другое: «Сам я несколько не уверен, что думаю обязательно на каком-нибудь языке. Я точно знаю, что иногда (пожалуй, довольно часто), когда моему мышлению случается схватить себя самое в рефлексии, - это мышление не в словах, а в фигурах, цветах, звуках или формах, которые я не могу отнести к какой-либо определенной чувственной модальности своей психики» [там же, с.29-30].

Условный и во многом ограниченный характер значения слова, языковой культуры в целом во многом ущемляет объективность гуманитарных наук. Однако понятно, что и в гуманитарных, и в точных науках слово, выступая важнейшим средством описания и объяснения реальности, все же имеет опосредованное значение, но не самодовлеющее. И в гуманитарных науках, и в естествознании за словом всегда скрыта некая метафора, некий жизненный (психический) знак, переживание. С этой точки зрения в одинаковой мере «подрываются» основы обоих типов наук.

Все же более важным в придании объективности научным знаниям является сама позиция человека как открывателя истины, уровень его отношения и мировосприятия. Понимание важности этого обстоятельства находит свое место в научной литературе: ««Материальный мир существует и развивается для человека как разумного существа всегда в меру развития его собственного сознания и в формах движения материальных и духовных продуктов сознательной деятельности людей» [352, с.64]. Относительный характер понимания истины определяется в такой же степени относительностью понимания человека, развития его сознания, как и бесконечностью движения к этой истине. Но относительность понимания истины означает не отсутствие некоторых универсальных законов мира, но, прежде всего, означает принятие к сведению в науке того положения, что способность человека познавать мир непосредственно определяется уровнем развития его сознания. Отсюда сложно не согласиться с мнением ученых, что «самый значительный продукт поступательного движения мира человека – эволюция человеческого духа» [там же, с.62]. Нужно понять, что «в актах субъектно-объектных взаимодействий это субъективное, идеальное носит предпосылочный характер и оказывается первичным по отношению к актуально данному объекту, обеспечивая целостность его отображения соответственным уровнем развития единства внутренних условий субъекта» [там же, с.64]. Отсюда – «субъективность ... - неотделимость от мозга, нервов, телесной организации и поведенческих отправления организма... Свойство субъективности связано с адаптационной

ролью психического образа» [там же, с.70].

По мнению Н.Н. Моисеева, вербальное описание в науках об обществе еще не определяет их меньшей объективности, даже если законы в них менее четко сформулированы. В то же время более точное описание законов в точных науках ученый относит не столько к их преимуществу по признаку объективности, сколько к их особенности. Так, особенность математических методов, по Н.Н. Моисееву, заключается в том, что они «способны дать ответ лишь в том случае, если вопрос поставлен!» Успех же исследования, успех анализа модели при этом во многом определяется «не только с помощью математического аппарата, но и способностью исследователя ставить вопросы, организовывать диалог, формулировать цепочку вопросов, ведущих к тому уровню понимания предмета, который доступен для решения тех или иных практических задач...» [289, с.24]. Следовательно, на этом уровне математик, другой исследователь сталкиваются с необходимостью сочетать формальные и неформальные методы исследования, «ибо умение задать вопрос, поставить задачу не является процедурой, поддающейся формализации». Анализ формализованных моделей, утверждает ученый, отнюдь не единственный способ познания или даже обработки экспериментального материала. «Интуиция, опыт исследователя, рассуждение по аналогии являются такими же «законными» способами получения информации, как и методы, использующие математические модели и чисто логические построения, связанные с их анализом... Эти методы не взаимозаменяемы» [там же].

По мере усложнения предмета исследования, роль диалога возрастает. При этом всегда исследователю приходится «преодолевать определенный барьер «несовместимости» различных научных языков и культур. Сказанное в полной мере относится и к диалогу нематематиков и математиков. Организация подобного диалога становится особенно актуальной сейчас, когда жизнь все чаще сталкивает с проблемами, требующими объединения естественнонаучных и гуманитарных знаний. При этом роль связующего звена наук отводится Н.Н. Моисеевым именно математике. «Никакая другая научная дисциплина не может быть таким звеном, узлом коммуникации» [289, с.52].

Таким образом, все науки сегодня должны быть направлены на достижение коэволюционных процессов, ведущих не только к «покорению природы» и адаптации ее к нашим потребностям, но и «к адаптации человечества к реальным возможностям, которые способна обеспечить окружающая среда для жизни человека» [там же, с.215]. Связующим же звеном всех наук является вопрос антропологический: «Осознание факта необходимости адаптации человека к реальным возможностям природы, подкрепляемое недвусмысленными результатами просчета самых простых моделей, выводит естественников, математиков, специалистов в области теории управления, пытающихся моделировать, прогнозировать и программировать развитие биосферы, на традиционную, можно сказать, «вечную» проблематику всех гуманитарных наук – на проблемы человека и человеческой культуры. Оказывается, что без решения антропологических (в широком смысле философской антропологии), культурологических проблем их работа неполна – модели не замыкаются» [там же, с.215-216].

Новое понимание роли науки в жизни человека, роли всех наук, связанное с антропологизацией общей

картины мира, предъявляет иные требования к методологии наук, в том числе гуманитарных. «Это ни больше ни меньше как «переворачивание» всей пирамиды науки, переход к такому состоянию, когда природу будут исследовать под углом зрения интересов и потребностей человека, а не наоборот» [464, с.15]. Не случайно уже в 1988-м году состоялся Всемирный философский конгресс на тему «Философское понимание человека».

Новое понимание методологии науки опирается на новое понимание природы познания. Эту новую природу познания выражает в своих трудах И. Пригожин: если в ранние периоды развития науки люди охотно признавали, что естественные науки не проникали в области, традиционно оставляемые за философией, такие, как свобода или этика, то «согласно Бергсону, наше понимание природы должно опираться не на объекты, выделенные наукой вследствие их повторяющегося временного поведения, а на наш субъективный опыт, который является, в первую очередь, и по большей части опытом длительности и творчества...» [352, с.24-25]. Растет намерение показать, «что Целое имеет такую же природу, как и Я, и что мы постигаем Целое путем все более глубокого постижения Я» [там же].

Ученый подчеркивает, что история физики неотделима от «идеологических» суждений и актов выбора, которые направляли ее развитие [там же, с.47]. Как и Н.Моисеев, отмечает, что вопрос о точности (модели, закона) неотделим от характера человеческой деятельности, от тех целей, которые она преследует. «Выбор того или иного закона, теории или модели зависит от целей субъекта. Это утверждение относится как к естественным, так и к общественным дисциплинам» [там же, с.21].

Итак, **новая методология научного знания обретает свое единство на уровне понимания субъективной роли автора исследования в той или иной методологической парадигме. При этом автоматически возрастает значение характера передачи, трансляции знания, способов его интерпретации, поиска.** Новой задачей современной науки в условиях коэволюции становится обретение единой «платформы» субъективно-объективного. Естественные науки все более при этом нуждаются в новых гуманитарных парадигмах знания и исходных позициях наблюдателя, в то время как гуманитарные науки стремятся найти подтверждение своим истинам в естественных и точных законах. В то же время, как показывает история развития науки в развитии гуманитарной парадигмы, следует избегать опрощения и примитивного сведения их сущности к естественнонаучной либо формализованной основе.

Все сказанное свидетельствует также о бинарном, амбивалентном характере мировых процессов. Еще раз подтверждается, но теперь уже на новом уровне актуальности, единство необходимости и случайности. Проблема же причинности, детерминированности окружающего пространства отходит на второй план, уступая место «чистому событию», акту. «Ассоциируемое теперь с неустойчивостью, будь то неустойчивость на микроскопическом или на макроскопическом уровнях, несводимые вероятностные представления оперируют с возможностью событий, но не сводят реальное индивидуальное событие к выводимому, предсказуемому следствию» [352, с.262].

Основы новой методологии научного знания заложил во многом М. Хайдеггер. В его понимании, если классическая физика допускает «однозначный и априорный расчет», то атомная физика позволяет устанавливать лишь предметные взаимосвязи, имеющие статистический характер. «Предметное противостояние материальной природы обнаруживает в современной атомной физике *совсем другие основные черты*, чем в классической физике» [473, с.247]. Философ подчеркивал, что ядерную физику уже нельзя вернуть или свести к классической физике, хотя классическая физика «прекрасно может быть встроена в атомную физику, но не наоборот». «И все же современная физика ядра и поля *тоже* остается физикой, наукой, т.е. теорией, которая устанавливает предметы действительного в их противопоставленности, фиксируя их в единой картине этой противопоставленности» [там же].

Новый виток в развитии научного знания впервые, по М. Хайдеггеру, приводит к тому, что субъект-объектное отношение «приобретает, таким образом, характер чистой «отнесенности», т.е. устанавливаемости, в которой и субъект и объект поглощаются как нечто просто состоящее в наличии». Субъект-объектное в этом процессе «достигает теперь своего крайнего – предопределенного поставом – господства. Оно становится подлежащей поставлению наличностью» [там же, с. 247-248].

При этом предметная противопоставленность человека и мира в науках остается лишь одним из способов «обналичивания» своего присутствия в этом мире, в каждом случае неполного. Таким образом, М. Хайдеггер признает субъективизм любой науки как предметной области, ее со-бытийный характер. Эта точка зрения допускает, что в научном методе каждой науки содержится ценностное суждение или представление о мире, его конкретной части.

Мысль о ценностной природе науки, в частности, отчетливо звучит у Э.С.Маркаряна: «Ни одна область научного знания, в том числе и область наук о природе, не может существовать без определенных ценностных ориентиров уже хотя бы потому, что система ценностей есть универсальный стимулирующий и направляющий действия людей механизм... Ведь и стремление постичь истину, которым обычно руководствуется исследователь, и сама истина представляют определенные культурные ценности» [281, с.84].

Ценностные основания всякого научного знания коренятся в вере человека в некие истоки или идеи, в определенные идеалы. Эта «естественная» основа сближает методологию естественных и гуманитарных наук. В то же время вера как религиозное чувство активно «вмешивается», а точнее, имеет место (просто не может не иметь его) в каждом акте человеческого познания. Она тем более может задавать «тон» научного поиска, чем более этот поиск является хаотичным, не предполагает и не содержит в себе некоторой концепции. В этих условиях главенствующее мотивирующее положение начинает занимать вера, сходная по своей природе вере религиозной либо мистической.

Выявляя сходство научной и религиозной веры, П. Вайнгартнер [80, с.91] пишет, что и в научной, и в религиозной вере содержание верования носит пропозициональный характер: «Иными словами, то, во что верят, представляет собой нечто имеющее (или не имеющее) место, нечто истинное (или ложное)». В научных дисциплинах также имеется нечто похожее на кре-

до, которое представляет собой обыкновенно ряд хорошо проверенных гипотез, теорий, установленных законов и доказанных теорем вкуче с рядом допущений. Сюда относится и ряд интерпретаций экспериментальных данных. Кроме того, и в научной, и в религиозной вере «содержание верования носит нормативный характер». То же, во что верят, является тем, «что должно иметь место (или не должно иметь место), нечто правильное (или неправильное), т.е. нечто, оцениваемое двусмысленным образом». Но еще Ф. Аквинский отмечал, что то, что вещи, «которые даны всему человечеству для веры, никоим образом не являются объектом какой-либо науки, и они представляют собой объект веры в чистом и простом виде. Из-за этого вера и знание не относятся к одним и тем же вещам» [там же, с. 93].

В науке же одна гипотеза может оцениваться выше, чем другая. Субъективными основаниями (хотя и не исключительно субъективными), отмечает П. Вайнгартнер, является то, «что гипотеза была выдвинута известным ученым (например, лауреатом Нобелевской премии)». Наконец, «непротиворечивость верования составляет важную компоненту в научном исследовании», но само по себе «доказательство непротиворечивости не гарантирует истинности, и в математике тоже» [там же, с. 95, 101].

В образовательном процессе с учетом этого нового понимания научного знания и научной веры важно формировать у обучающейся личности соответствующие мировоззренческие позиции и установки. Среди них **важное место должно быть отведено пониманию историчности и, следовательно, относительности научного знания, отношению к нему.** «От эпохи к эпохе меняются не только функции науки в жизни, но и ее место в культуре и взаимодействие с другими областями культурного творчества» [436, с. 8].

Различие между социально-гуманитарными науками и науками о природе можно обнаружить и в специфике предметной области. «В социально-гуманитарных предметах предмет включает в себя человека, его сознание и часто выступает как текст, имеющий человеческий смысл. Фиксация такого предмета и его изучение требуют особых методов и познавательных процедур» [там же, с. 10]. Однако, по мнению ученых, противопоставление естественным наукам производится подчас некорректно, гуманитарное же знание трактуется «пределно расширительно», куда включают философские эссе, публицистику и т.д. Думается, следует согласиться, что есть различие между такими понятиями, как «социально-гуманитарное знание» и «научное социально-гуманитарное знание». Иными словами, сходство научного гуманитарного знания с гуманитарным знанием состоит в их субъективном компоненте, но точно также общее между науками о природе и социально-гуманитарными науками состоит именно в их научности, здесь – объективности знания и метода познания.

В «этосе», по Аристотелю [101, с. 369-370], «господствует переменчивость и ограниченная закономерность человеческих установлений и типов человеческого поведения» [там же, с. 370]. Аристотель подчеркивал, что в рамках этической проблематики речь не может идти о точности высшего порядка, которой добивается математик. Здесь «всеобщее знание, не апплицирующее себя к конкретной ситуации, остается бессмысленным. Больше того: грозит затемнить конкретные требования, диктуемые ситуацией. Это положение дел, вы-

ражающее самое существо нравственного сознания, не только превращает философскую этику в методологически сложную проблему, но в то же время *сообщает проблеме метода моральную релевантность...*» [там же].

Нравственному сознанию необходимо, по Аристотелю, оказывать определенную помощь и эту помощь ему оказывает философская этика, которая помогает лишь наметить общие контуры ситуации. Но, как замечает Х.-Г. Гадамер [101, с. 370-371], философская этика не стремится занять место нравственного сознания, «а путем прояснения общих контуров феномена помогает нравственному сознанию прийти к ясности относительно себя самого. Это предполагает наличие множества качеств в том, кто должен воспринять помощь... Ему нужно обладать достаточной экзистенциальной зрелостью, чтобы не требовать от обращенных к нему поучений ничего сверх того, что они могут и должны дать (выделено нами. – Е.Б.)» [там же].

Следовательно, науки о духе, по Аристотелю, – это моральные науки. Их предмет – человек. Но при этом человек познает себя каждый раз в качестве действующего существа, поэтому не стремится к установлению того, что есть. «Напротив, действующий человек всегда имеет дело с чем-то таким, что не совсем таково, каково оно есть, но что могло бы быть и другим» [101, с. 372]. Отсюда действительная нравственная проблема по Аристотелю: должен ли человек планировать себя? «Должен ли человек научиться делать себя тем, чем он должен быть, подобно тому, как ремесленник учится делать то, что должно быть...». Но, по Аристотелю, всякое нравственное знание способно переродиться в свою противоположность. И Х.-Г. Гадамер по этому поводу восклицает: «В самом деле, нет ничего более страшного, зловещего, даже опасного, чем использование гениальных способностей в дурных целях» [там же, с. 382].

Так Х.-Г. Гадамер доказывает необходимость рефлексивной философии, формальная особенность которой, по его мнению, состоит в том, «что не может быть никакой позиции, которая не была включена в рефлексивное движение самосознания, приходящего к себе самому» (там же, с. 406). Но в этом случае «теоретическая логика, как и философия науки, удовлетворяет скорее философскому требованию в оправдании и является вторичным по отношению к научной практике» (там же, с. 620-621). Но: «Плох тот герменевтик, который воображает, что он может и должен был бы сохранить за собой последнее слово» [там же, с. 646].

Относительно сказанного по поводу специфики естественных и гуманитарных наук, а также специфики естественнонаучного и научного гуманитарного знания система естественнонаучного и гуманитарного образования имеют общие особенности, влияющие как на само содержания учебных дисциплин, так и на особенности их преподавания. **Как гуманитарные науки, так и науки естественнонаучного цикла должны преподаваться с учетом, насколько это возможно, субъективного их компонента, а следовательно, и этического компонента. В этом плане понятия вероятности и относительности играют ключевую роль в сознании современного ученого, каждого образованного человека. Понятие сомнения, прежде всего сомнения в своих позициях и взглядах, выходит на первый план.**

Произвольность физических знаний, их априорный характер отмечается среди самих физиков. Более того,

излишняя математизация физического знания давно не рассматривается как главное условие объективности науки. Так, В.С. Готт отмечает, что развитие современной физики по пути дальнейшей математизации не отражает объективного положения вещей в естественно-научном познании. Создается иллюзия «об априорной или конвенциональной природе нашего знания», в то же время многие из физиков и математиков не могут не сознаться, что развитие их теорий можно рассматривать как «произвольное творение» [126, с.20, 37].

Центральной гносеологической проблемой остается проблема верификации знания (от лат. *verificare* – «доказывать истину»), которая связана с установлением истинности или ложности научных предложений путем сравнения их содержания с опытными данными. «Но истинность или ложность теоретических высказываний в значительной мере связана с определенным пониманием опыта... Легко видеть, что верификация знания ограничивается чувственной сферой индивида, личный опыт которого в значительной мере обусловлен субъективными ощущениями и представлениями» [126, с. 37]. Следовательно, и математика не лишена субъективности. Она познает реальные формы и отношения, отвлекаясь от их содержания, но вместе с тем эти «формы и отношения... не могут быть абсолютно безразличными к их содержанию» [там же, с. 14]. Одним из первых на определенный субъективизм математики, заключающийся в ее абстрактности, обратил внимание американский физик П. Бриджмен: «В общем, под любым понятием мы не подразумеваем ничего больше, как ряд операций: понятие синонимично с соответствующим рядом операций» (Bridgmann P. *The logic of Modern Physics*. N.Y., 1949. – С. 5). Отсюда опрационалистами делается вывод, что вводить понятие в науку можно только через описание операции измерения, хотя бы лишь мысленной. Так, объявляется «фетишем», например, понятие материи» [там же, с. 15].

Кроме того, теория относительности показала ограниченность взгляда классической механики на пространство и время как на абсолютные, не связанные друг с другом и с движением материальных тел, показала, что абсолютного времени и абсолютного пространства в смысле безотносительности к движению материальных тел не существует. Более того, субъективизм естествознания обнаруживает себя даже в том, что нет, в общем-то, никакого принципа относительности. А. Эйнштейном же была установлена «связь между свойствами пространства, времени и явление всемирного тяготения, а не наличие «общего принципа относительности», будто бы применимого также и к ускоренному движению, на что справедливо обращает внимание В.А. Фок» [126, с.51].

Между тем теория относительности явилась одним из важнейших естественнонаучных подтверждений необратимого характера причинной связи. Как отмечает В. Готт, представители «копенгагенской школы» пришли к выводу, что частица не является определенным объектом в пространстве и времени, а представляет собой лишь «совокупность возможностей, связанных с вероятностями, волновая же функция в еще большей мере, чем частица, теряет свое физическое значение. Кроме сказанного, в физике исчезает свойственное классической физике понимание детерминизма явлений, опирающееся на возможность составить себе точное

представление о физической реальности в пространстве и времени. Иначе говоря, нельзя больше достоверно предвидеть явления, можно лишь определять вероятность различных возможных явлений» [там же, с.67].

Нам представляется также, что доминирующее в недавнем прошлом в естествознании представление о детерминизме и предопределенности явлений и процессов так или иначе отражало религиозное (заранее предрешенное) мировосприятие, нашедшее свою «завуалированную» форму и в науке.

С учетом сказанного, **только сознавая неопределенность будущего, своего поведения и поведения других, человек способен к развитию качественно нового отношения к действительности и к себе в ней.** Человек начинает мыслить вероятностями, тем самым открывая и расширяя поле своих возможностей. Одновременно человек становится ответственным за происходящее как его вольный или невольный участник, как его источник. **«Время упований» безвозвратно проходит. Человек учится отвечать и выбирать.**

Добавим, что и понимание вероятности происходящего с развитием синергетических представлений о мире изменилось качественным образом. Вероятным событие является не потому, что его причины и условия нам недостаточно известны, но потому, что оно действительно вероятно, то есть оно не предопределено. **«Все может быть!» – ведущий принцип современного познания, в том числе естественнонаучного.**

С другой стороны, субъективизм научного знания все ярче находит свое выражение в системе естествознания, в особенной мере с открытием дуальной природы света. Так, согласно принципу дополнительности «возможны два класса экспериментальных установок: первый класс допускает определение импульсно-энергетических соотношений, второй – пространственно-временных. Причем одновременное применение обоих типов установок исключается. Таким образом, «квантовое описание» явлений распадается на два наблюдаемых класса, которые «являются дополнительными друг к другу в том смысле, что в классической физике их совокупность дает полное описание» [126, с.71]. Таким образом, **в принципе дополнительности, заключает ученый, «подчеркивается не сам факт существования новых по своей природе объектов с их новыми свойствами, а прежде всего возможности макроскопических измерений приборов. На первый план выдвигаются не особенности микромира, следствием которых и является невозможность с любой степенью точности изучать их методами классической физики, а возможность наблюдателя, оперирующего с макроскопическими величинами и понятиями (выделено нами. – Е.Б.)»** [там же].

Но если рассматривать возможности наблюдателя и исследователя в гуманитарных науках, то и здесь мы столкнемся с очевидностью, что невозможно, в частности, «измерить» целостную природу человека какими-то одним-двумя терминами или даже определением. Менее всего поддается многогранная сущность человека какому-либо «всеохватному» понятию. И в каждом случае конкретное исследование человека и социальных отношений сводится к одной или нескольким сторонам того, что имеет место быть. И при этом важно учесть, что **человек «обнаруживается» всякий раз только в реальном действии и только так может быть изучен. Чем отсюда человек не такая же «совокупность возможностей», как и «материя», «частица»,**

«волна». Получается, что сходство между гуманитарными и естественными науками заключается не только в характере и способах исследования, но и, возможно, как следствие первого обстоятельства, - в органическом сходстве объектов этого исследования.

Вместе с тем «по мере изменения типа культуры меняются стандарты изложения научного знания, способы видения реальности в науке, стили мышления, которые формируются в контексте культуры и испытывают воздействие самых различных ее феноменов» [там же, с.31]. Данный процесс происходит, по мнению ученых, под влиянием различных социокультурных факторов, но признание данного факта не снимает вопроса о различии между наукой и другими формами духовной деятельности человека (обыденным познанием, художественным мышлением). В этом смысле нужны «специфические способы обоснования истинности знания» [там же, с.35]. Познающий мир научным образом субъект должен быть подготовлен к такому поиску. По мнению ученых, «две основные установки науки обеспечивают стремление к такому поиску: самооценности истины и ценности новизны» [там же, с.37]. Именно ценностные ориентации науки и образуют фундамент ее «этоса». **Отмечается, что великие ученые оставили значительный след в культуре не только благодаря совершенным им открытиям, «но и благодаря тому, что их деятельность была образцом новаторства и служения истине для многих поколений людей** (выделено нами. – Е.Б.)» [там же, с.38].

Один из выводов современных ученых по этому поводу: «прежние жизненные смыслы, закрепленные традицией в универсалиях культуры, а значит, и в категориальных структурах сознания данной исторической эпохи», необходимо их пересмотреть, сопоставить с универсалиями бытия [там же, с. 51-51]. Нужна рефлексия над основаниями культуры, что есть важнейшая задача философского познания. Для этого нужны новые мировоззренческие ориентации, предельно общие программы человеческой жизнедеятельности. В этом ряду первичными формами бытия философских категорий, по их мнению, выступают не столько понятия, сколько смыслообразы, метафоры и аналогии.

В отличие от природы социальный мир содержит в себе потенциальную возможность самовыражения индивидуальности. Данное отличие между природой и обществом определяет существенную разницу между науками о природе и науками социально-гуманитарными. **Если первые науки раскрывают мир с позиций общих законов и закономерностей, то «природа» социально-гуманитарных наук не может ограничиваться только общим, вообще общими суждениями, не превращаясь при этом в догму.** Конкретно-исторический, пространственно-временной и социально-культурный планы – необходимые условия соблюдения научного и любого гуманитарного знания. Последним предложением гуманитарные науки не столько противопоставляются наукам естественным (в частности, для последних также важен пространственно-временной план), сколько определяются как науки, стремящиеся своей сутью к особой, **специфической** конкретности. Их конкретность состоит в ситуативном характере интерпретации явлений и событий как свершенных и свершающихся вероятностей, реализованных и реализующихся потенциалов. Действительно, в этом смысле гуманитарные науки основываются на дедуктивно-индуктив-

ном методе освоения действительности.

Метод обобщения и генерализации является необходимым на определенном уровне изучаемого явления, поскольку без адекватного обобщения невозможно говорить о научности знания. Но обобщения в гуманитарных науках, в отличие от наук естественных, не являются и не могут быть настолько точными, как в точных и естественных науках, всегда предполагают множество дополнений, уточнений. Но самое, пожалуй, главное – они нуждаются в своем контексте, чтобы оставаться истинными. Данная специфичность гуманитарного научного знания изменяет и механизм его использования на практике. Каждое гуманитарное знание нуждается в адаптации и конкретном осмыслении относительно своей сути и практической ситуации, где оно может или должно быть использовано. Таким образом, как на уровне обобщения знания, доведения его до научного уровня, так и на уровне применения уже известного знания гуманитарная наука значительное место отводит именно субъекту, интерпретатору, самому исследователю.

Итак, антропический характер современного знания предполагает необходимость амбивалентного подхода, который раскрывается в следующих понятиях:

1. Гуманитарное познание существенно отличается от познания естественнонаучного своим методом – индуктивным, что составляет его специфику. Однако этой спецификой не исчерпывается особенность собственно научного познания в гуманитарных науках. Научное знание в них как некоторый результат познания всегда предполагает определенный уровень обобщения, что позволяет говорить об объективности знания.

2. Конкретно-ситуативное применение гуманитарного научного знания предполагает определенный механизм «трансформации» обобщенного знания на «контекстную» почву. Без подобного механизма, с необходимостью включающего в себя роль субъекта-управителя и интерпретатора конкретного знания относительно конкретной ситуации его использования, гуманитарное знание обесценивается, прежде всего, как знание научное, теряет свою объективность.

3. Специфичность методов гуманитарного познания заключается в их дедукции. Обобщение может носить только относительный и весьма приближенный характер.

4. В естественнонаучном познании традиционным методом - метод генерализации и обобщения.

5. Общей методологической платформой естественнонаучного и гуманитарного познания выступают новые мировоззренческие установки, новое понимание единства мира и качества происходящих в нем процессов. К таким качествам, в частности, относятся свойства открытых систем: 1) временной контекст процессов; 2) неопределенность будущего, его недетерминированность, большая роль «чистых событий» в сочетании с прогнозируемой причинно-следственной связью; 3) «неравновесный» характер развития систем.

6. Сближение естественнонаучного знания и научного гуманитарного знания происходит не на основе объективного метода познания, а как раз наоборот, на основе включения в структуру объективного познания субъективного компонента – субъекта, интерпретатора знания. Сказанное одновременно означает значимость ценностных установок и посылок познающего субъекта, значимость этического начала в науке, в том числе в естествознании.

Усиление позиции признания существенной роли наблюдателя в системе естествознания и связано с развитием принципа симметрии. Так, В.С. Готт утверждает, что сегодня «есть все основания рассматривать категорию симметрии уже не только как понятие естествознания и теории искусства, но и как общенаучное понятие». При этом ученый отмечает, что в науке сложилось два основных понимания симметрии. В одном смысле симметричное «означало нечто весьма пропорциональное», в другом – «равновесие». В переводе же с греческого оно означает «однородность, соразмерность, пропорциональность, гармонию...» [125, с. 249-250].

Известно, что наиболее полное изучение вопросы симметрии получили в кристаллографии. Так, «в 819 году Э. Митчерлихом было обнаружено, что близкие по составу вещества кристаллизуются в одинаковых формах, которые были названы им «равноформенными», т.е. изоморфными» [там же, с. 255]. Через три года Э. Митчерлих открыл понятие полиморфизма, суть которого в том, что «некоторые вещества в различных условиях способны образовывать разные по симметрии и форме кристаллы». Это приводит к существованию полиморфных модификаций, часто резко отличающихся друг от друга по своим физическим свойствам.

Но, казалось бы, «чисто естественнонаучные» понятия симметрии, изоморфизма и полиморфизма на самом деле были очень быстро восприняты и науками гуманитарными, гуманитарным знанием в целом. И это не случайно. Этот факт еще раз убедительно свидетельствует в нашем понимании о сущностном единстве знания вообще, о его целостности. Таким образом, помимо того, что значимым объединяющим сегодня «звеном» между естественнонаучным и гуманитарным знанием является принцип антропности, не менее важным доказательством наличия единых сущностных оснований между всеми научными областями выступает также обоснование действия в мире некоторых единых законов, действие которых распространяется как на явления живой, так и неживой природы. И человек здесь не является исключением. Такое понимание единства мира в сочетании с антропным принципом требует сегодня активного качественного пересмотра очень многих устоявшихся в науке теоретических позиций.

В.С. Готт также подчеркивает, что «явления изоморфизма и полиморфизма имеют глубокий философский смысл. Они – одно из многочисленных проявлений действия закона перехода количественных изменений в качественные. Здесь имеет место дальнейшее обогащение содержания категории количества» [там же, с.256].

Одним же из основных свойств кристаллов, как было выявлено, является «неравносвойственность (или «анизотропия»), т.е. изменение свойств в зависимости от направления. В.С. Готт приводит мнение А.В. Шубникова: «... Не существует симметрии кристаллов «вообще», а существует анизотропия кристаллов в отношении некоторых его свойств; не существует прерывного (решетчатого) строения кристаллов «вообще», а существует прерывное строение в отношении определенных его свойств» [там же, с.256]. Идеальный же беспорядок называется «изотропией». Более того, в противовес давно утвердившемуся мнению естествоиспытателей и философов о симметрии между правым и левым, а также убеждению об однородном и изотроп-

ном пространстве, в 1957 году опыты в физике убедительно показали «несохранение четности при слабых взаимодействиях» [там же, с. 261]. Были нарушены представления об однородности и изотропности пространства. **Стало безразлично, что называть правым, а что левым в момент установления этих понятий.** «Условным, например, является то, что нейтрон мы называем частицей, а нейтрино – античастицей; можно было бы назвать их и наоборот, так как, по существу, нейтрон и антинейтрон отличаются по своей спиральности (правый и левый винт)». Симметрия же между правым и левым порождает дискретное преобразование.

Однако «прежде чем искать симметрию, нужно найти ассиметрию...». Таким образом, в качестве одного из принципов познания в современной науке выдвигается **принцип диалектического единства симметрии и ассиметрии**, «согласно которому всякому объекту присуща та или иная форма единства симметрии и ассиметрии (или наоборот)» [там же, с.286].

В гуманитарных науках применение этого принципа означает определение среди явлений, к примеру, социальной жизни, вначале установление между ними значимых различий **с целью поиска в дальнейшем некоторого общего начала.** Следовательно, **исходя из понимания сути данного принципа, любое гуманитарное исследование, построенное сразу и только на поиске общего либо только отличного в тех или иных явлениях социального, не является не только достаточно полным, но и объективным исследованием вообще.**

Для нашего исследования использование данного принципа является предельно важным, так как определение сущностных черт «человека культуры» как определенного социально-исторического типа означает не что иное, как поиск общих оснований в социально-культурных характеристиках разных типов современного человека, с одной стороны, а также изоморфность этих характеристик в разные культурно-исторические периоды, с другой. Выявляемые же нами при этом характеристики «человека культуры» позволяют системно скорректировать содержательный ориентир в современных образовательных стратегиях. В этом ряду выделяемое нами **качество личностного типа человека – неравносвойственность – обретает особое значение. Выделение этого качества само по себе указывает на противоречивый характер человеческого развития, на невозможность развития индивидуального в человеке через однородность событий и отношений к миру и себе в нем.** В то же время определение «внеличностного» типа человека наряду с личностным помогает установить действительную сущность каждого из этих типов. Аналогично важным в этом ряду является и выделение дилеммных отношений в обществе и ценностных позиций по линии «индивидуализм-коллективизм». А также необходимо определение основных различий между гуманистической и традиционной образовательной средой. В том числе определение отличного, качественного своеобразия образовательных моделей культурного человека в разные исторические периоды. Иначе говоря, поиск различий как ступень к определению общего – важный и необходимый путь гуманитарного познания, которого придерживается и автор данного исследования.

Часто в исследованиях, посвященных выявлению существующего общего между теми или иными социальными явлениями, прибегают к использованию и по-

нения «инвариантность». При этом инвариантность рассматривается как нечто сохраняющееся в определенном неизменном виде в разных условиях и сферах деятельности, как некоторая «константность» какого-либо содержания. Но при этом нередко возникают отождествления понятий «инвариантность» и «симметрия».

В данном случае мы придерживаемся точки зрения В.С. Готта о том, что подобное отождествление является не чем иным, как ошибкой. В.С. Готт поясняет свою позицию так: «Понятия симметрии и инвариантности хотя во многом и совпадают. Но во многом и различаются. Общее между симметрией и инвариантностью состоит в том, что они применимы по отношению к одним и тем же совокупностям изменений, преобразований каких-то параметров явлений. Если симметрия данной группы преобразований входит в содержание данного закона, то этот закон обязательно инвариантен по отношению к этой же группе преобразований... Различие же между симметрией и инвариантностью состоит в том, что инвариантность законов, помимо симметрии, выражает и степень общности этих законов, т.е. границы их применимости. Степень же общности законов, границы их применимости зависят прежде всего от того, какова степень общности существенных связей, составляющих содержание законов. Если эти связи имеют весьма общий характер... эти законы обладают широкой инвариантностью, т.е. широкими границами своей применимости... Симметрия однозначно инвариантность законов не определяет... Однако единство симметрии и инвариантности нужно все время иметь в виду» [там же, с.290, 305].

Помимо понятий «инвариантность» и «симметрия» сегодня в научный оборот гуманитарных наук входит и такое понятие, как «нелинейная система», что, в первую очередь, связано с развитием синергетических представлений о социальном мире и мире в целом. Но при этом следует четко понимать и помнить, каково понимание понятий «линейности» и «нелинейности» в физике. Линейными системами называется «характерный класс физических систем, свойства которых не меняются при изменении их состояния... Как известно, нелинейными являются системы, свойства которых зависят от происходящих в них процессов. Поведение нелинейных физических систем принципиально отличается от поведения линейных. Наиболее характерным отличием является нарушение в них принципа суперпозиции. В нелинейных системах результат каждого из воздействий в присутствии другого оказывается иным, чем в случае отсутствия последнего» [там же, с.305]. Отсюда «основным вопросом, который обсуждает синергетика в своих задачах, является вопрос о том, как возникает порядок из беспорядка, как в однородной в среднем неравновесной среде появляются вполне определенные структуры».

Важную роль в изучении синергетических процессов играет теория универсальности, смысл которой заключается в признании существования некоторых универсальных законов и свойств между различными явлениями и процессами. И, как отмечают В.С. Готт и В.Г. Сидоров [там же, с.312], «важным методологическим выводом, вытекающим из теории универсальности, является также то, что поведению нелинейных систем различной природы и различного характера нелинейности присущи общие, универсальные характеристики». Но при этом «физическое знание как одна из

форм научного знания необходимо предполагает определенное отношение человека к природе... имело и имеет явно и неявно выраженную определенную философскую окраску» [125, с. 178].

Значение развития атомной физики сложно переоценить не только для развития естествознания, но и для общего развития человеческой мысли, для культуры человечества в целом. Не случайно среди ученых-физиков расхожими и крылатыми стали слова: «Если бы в результате какой-то мировой катастрофы все накопленные научные знания оказались бы уничтоженными, и к грядущим поколениям живых существ перешла бы только одна фраза, то, какое утверждение, составленное из наименьшего количества слов, принесло бы наибольшую информацию?.. Я считаю, что это атомная гипотеза...» [Фейнмановские лекции по физике. Т. 1. – М., 1965. – С.23].

В отношении к антропологии целостный характер познания включает в себя помимо естественнонаучного (объективного) метода еще и метод гуманитарный (субъективный). Можно согласиться с Е.И. Исаевым, что одно из основных различий между естественнонаучным и гуманитарным типами научности состоит в специфике их сложившихся методологий, в ориентации на различные идеалы. Но ориентация естественнонаучной парадигмы на познание законов природы исчерпала во многом себя даже в естествознании, так как человек, к примеру, не исчерпывается только объективными законами своего существования. Его субъективная природа при этом остается «в стороне», вообще «за кадром». О необходимости пересмотра научной парадигмы познания природы человека, в частности, в психологии, пишут Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк. Если же вспомнить ведущие методологические положения гуманистической психологии, развившейся в середине XX века, то можно также подчеркнуть значимость для представителей этого направления в развитии психологии ее гуманитарного характера именно с позиций многогранности природы человека, ее неисчерпаемости никакими «внешними» законами развития и становления (А. Маслоу, К.Роджерс, Э. Фромм и другие).

Неустранимость человека из предмета познания высвечивает в качестве основной проблемы научного знания вопрос: «а соответствуют ли образы науки ее сущности». Вследствие этого назрела необходимость дать «научное обоснование этического знания» [436, с.4]. Ответ же на этот вопрос следует искать в представлении о системе единой науки. По мнению исследователя, сущность науки в ее системной целостности раскрывается в истории науки: «...Социальное оказывалось познаваемым в той мере, в какой оно могло предстать в познании *подобно природе*» [там же, с.24]. Вместе с тем И.С. Урбанаева справедливо отмечает, что в 30-е годы в отечественной науке «сложилась привычка сводить индивидуальное к социальному» [там же, с.28].

Мораль может и должна быть теоретически выведена как гуманистический параметр исторической действительности, через систему отношения индивида к миру, себе подобным и себе самому, т.е. как *общественное отношение*, как качество самой социальной сущности. Лишь имея определенность общественного отношения, мораль способна проявляться как свойство индивида. Следовательно, определение «клеточки» морали - это определение общественного отношения.

Мы согласны с мнением И.С. Урбанаевой, что если

исходить из распространенного в нашей литературе понимания сущности человека как единства деятельности и общественных отношений, то принцип деятельности обнаруживает свойственную ему в рамках антропологических и аксиологических исследований ограниченность: мораль не может быть определена как особая деятельность или как аспект деятельности в системе социальной деятельности, ибо она сущностная характеристика социальности, *содержательный* параметр исторического процесса, не сводимый к параметру человеческой *деятельности* [436, с.45-46]. По сути, ученая подчеркивает ту органиченность научного метода в изучении человека, которую отмечал еще Аристотель. Человек – не есть его действия. Особый смысл здесь приобретает афоризм П.Валери: «Не весь человек есть в человеке».

Проблема же этического знания сегодня еще более обострена и, хотя наметились определенные тенденции решения вопроса о нравственном императиве (в частности, Н.Н. Моисеев считает, что императив нравственный целиком вытекает сегодня из императива экологического), все же проблема конкретных ценностных ориентиров развития общества, производства и науки, а также культуры остается предельно актуальной.

Проблеме этики науки была посвящена специальная сессия Всемирной конференции, организованной совместно ЮНЕСКО и Международным советом научных союзов (ICSU), организованная Комитетом по ответственности и этике в науке (SCRES) и недавно созданной при ЮНЕСКО Всемирной комиссии по этике научного знания и техники. Как важнейший вывод – «наука приобретает явно выраженное этическое измерение, которое нельзя игнорировать» [508, с. 13]. На конференции было подчеркнуто, что сегодня «научные представления о природе «я» – это больше, чем логический вывод, это – моральный жест, символизирующий включенность в некую социально значимую группу» [там же, 16]. И нам представляется очень важным итогом этого понимания позиция ученых о том, что более нельзя «безоговорочно следовать различным западным традициям, которые видят в каждом человеке единого субъекта опыта...» [там же].

Очевидно, что европейская традиция познания сегодня нуждается в «восточной коррекции». В частности, А.М. Пятигорский замечает, что «в китайской комнате мышление оказалось бы избыточным» [362, с.31].

О том, что современный научно-технический прогресс непрерывно генерирует все новые и новые проблемы этического характера пишет и Б.Г. Юдин, отмечая, что от современных научных исследований начинают все больше требовать, чтобы их результаты удовлетворяли запросы общества и потребности человека [510, с.5, 7]. Таким образом, «непосредственное воздействие этических норм на научное познание стало не прекраснотушным призывом и не просто свершившимся фактом, но повседневной реальностью, рутинной, в которую вовлечено множество людей... этические требования действительно становятся предпосылкой научного познания» [там же, с.10].

Таким образом, и педагогика сегодня нуждается в иной – гуманитарной парадигме. Данная парадигма, как отмечает Е.И. Исаев [184], представляет собой познание природы, общества, самого человека с антропологической позиции. «Такое познание вносит «человеческое измерение» во все сферы». Главным же

способом такого познания становится понимание, что в свою очередь предполагает «пристрастное, заинтересованное отношение субъекта познания, своеобразное его «вживание» в изучаемую реальность». Еще В. Дильтей отмечал, что понимание – это не только знание, но и соучастие, сопереживание, сочувствие другому. Неотъемлемыми же «моментами понимания являются личный опыт исследователя, его нравственные, мировоззренческие установки, ценностные ориентации, отношение к познаваемому» [148, с.62].

Е.И. Исаев считает, что именно понимание другого, со-действие в его развитии, работа с человеческой субъективностью составляют внутренние моменты педагогической деятельности. Адекватное же познание другого становится возможным при условии, «если исследователь-гуманитарий исходит из признания активности изучаемого субъекта». В частности, помимо теоретико-психологического знания, описывающего человека таким, каков он есть на самом деле, в его наиболее существенных свойствах, качествах, отношениях, есть «особого рода задача и функция психологического знания». И эта функция заключается «в проектировании и конструировании образа человека, в указании путей и методов реализации индивидом своей человеческой сущности». «Психологическое проектное знание – это не столько описание реального человека, как он есть, сколько построение *образа возможного и желаемого человека*» [184, с. 61]. Следовательно, психолого-педагогическое знание не является абстрактным или безучастным в отношении к человеку, его природе, но наоборот.

На первое место в новой (антропологической) онтологии выходит субъектность человека, которая оказывается «представлена желательной, чувствующей, разумной сторонами» [там же, с.63]. Исходной же основой построения теории развития субъективности, по Е.И. Исаеву, является в образовательных процессах анализ проблемы соотношения обучения и развития. Ученый справедливо подчеркивает, что всякое образование развивает, «но развивает определенные, проектируемые образовательными программами (содержанием, формами, методами обучения и воспитания) способности человека» [Давыдов В.В. Исчерпала ли себя естественнонаучная парадигма в психологии?// Вопросы психологии. – 1997. - №3].

В психологической антропологии на первое место выходит проблема *развития сущности человека* «как о кардинальном структурном преобразовании своей собственной самости, как о сдвиге, скачке в общем ходе развития, которое не сводится ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам. Развитие по сущности человека строится на представлении о способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизнедеятельности, своего саморазвития». Основной целью такого психологического образования становится «*преобразование этих знаний в операциональные средства деятельности*» [там же]. Проектирование в учебной версии профессиональных ситуаций имеет своим предметом разработку идеальных схем разрешения проблемных ситуаций, проектов и программ становления и развития субъективной реальности в образовании. Результатами образования становятся проекты и программы педагогического действия в образовательных процессах и средах.

А.В. Брушлинский в своих работах подчеркивал, что

именно психология как наука «относится к числу тех наук, которые создают прочный фундамент для гуманизма. Тогда *гуманность* означает именно любовь, внимание к человеку, людям, уважение личности, а *гуманитарный* – это обращенный к личности, к правам и интересам людей, каждого конкретного человека» [Гуманистичность психологической науки// Вопросы психологии. – 2000. - № 3. - С.45]. В современных условиях в особенной мере, подчеркивал А.В. Брушлинский, необходимо говорить об уникальной целостности природного и социального как о составляющей «сущность человека и его психики» [там же]. И важнейшим качеством человека, подлежащим изучению, является его способность «быть субъектом, то есть творцом своей истории, вершителем собственного жизненного пути». Именно поэтому проблема субъекта, подчеркивал психолог, – комплексная, междисциплинарная: философская, социологическая, психологическая проблема.

Понятие «субъект» психолог определял как «человек, люди на высшем (для каждого из них) уровне активности, целостности, системности, автономности и т.д.». Следовательно, специфика психологии как науки заключается в ее близости к философии, а также одновременной принадлежности к наукам гуманитарным и естественнонаучным. А.В. Брушлинский разделял также позицию, что психическое *нематериально*. «Оно существует только как важнейшее качество *субъекта* (отнюдь не чисто духовного) и потому в разных системах связей выступает как идеальное, душевное, духовное и т.д. Субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой. Этим определяется два значения термина «субъективное». Первое – принадлежащее человеку как субъекту. В таком смысле у людей все психическое объективно существует только как субъективное, субъектное, как качество индивида. Второе – неадекватное объекту познания и действия, предвзятое, одностороннее и т.д. Психологическая наука открывает *объективные* закономерности *субъективного* в обоих указанных смыслах» [там же, с. 45].

Психолог был также противником понимания субъективного как только «врага» науки. В этом он видел «одно из проявлений технократизма и сциентизма, не совместимых с гуманизмом» [там же]. Как уже отмечалось выше, именно учет субъективного в природе человека, познание этого субъективного создают условия для познания объективной природы человека. Выводы ученого подтверждают, что **специфика антропологического познания, то есть гуманитарного, состоит в одновременности применения объективного и субъективного методов, в направленности на выделение в общем индивидуальных значений и различий, как и в выявлении в частных, индивидуальных явлениях их универсальной природы**. Одновременность же использования подобных, на первый взгляд, противоположных подходов может достигаться и особым методом – **методом постижения**. Постигание как метод включает в себя основную категорию «понимание», но не сводится к нему. Постигание есть целостный охват действительности в ее всеобщих и частных значениях. В этом смысле постижение человека, его сущности, его природы, особенностей его поведения предполагает одновременное и целостное проникновение в смысл явлений и событий, совершаемых человеком, происходящих с ним; это есть также одновременное видение объективного и субъективного в человеческой природе,

обнаружение в индивидуальных человеческих проявлениях общих смыслов и значений человеческого существования. В то же время **такая сфера становления человека, как профессиональная, ставит на первое место вопрос о гармоническом сочетании индивидуального и профессионально запрашиваемого, то есть в данном случае общего, начал человека. Сочетание данных начал принято называть индивидуальным стилем профессиональной деятельности личности.**

Следовательно, становление субъекта профессиональной деятельности связано с формированием стиля деятельности субъекта. Данной проблеме посвящены работы психологов: Б.Г. Ананьева, А.К. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, Б.А. Вяткина, В.А. Толочек и других.

В.А. Толочек отмечает, что согласно отечественной концепции **индивидуального стиля деятельности (ИСД)**, стиль обусловлен психологическими (психофизиологическими факторами), но фатально не детерминирован индивидуальностью субъекта, а формируется как «интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта». «Стиль может изменяться при изменении условий деятельности, формирование и развитие стиля связано с развитием определенных психологических особенностей субъекта» (Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969; Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. - М.: Наука, 1998)» [там же].

Изменение методологии науки неизбежно отражается на системе образования, но в первую очередь высшего, так как именно высшее образование отвечает за появление в обществе высококвалифицированных специалистов. Именно поэтому сегодня имеется активный запрос на формирование таких качеств специалиста, как творчество, рефлексивность, способность к принятию самостоятельных решений и личной ответственности за них. В этом русле активно пересматривается понимание качества образования. Но сказать, что эта проблема является абсолютно новой, было бы неверно. В частности, проблема переориентации образования рассматривалась и в связи с идеей развивающего обучения (Л.В. Занков), где главным мыслилось не получение учащимися определенной суммы знаний, умений и навыков, но развитие их способностей. Важный смысл в достижении нового качества образования заключен в теории проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.М. Махмутов, В. Оконь). Весомый вклад в осмысление внутренних механизмов усвоения содержания образования личностью учащегося внесен разработчиками теории поэтапного формирования умственных действий учащихся (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Тальзина). Вместе с тем следует отметить, что проблема получения качественно нового специалиста через изменение характера образовательной деятельности, поднимаемая в нашем исследовании, имеет свое значение.

Проблема становления «человека культуры» в его ведущих характеристиках в условиях естественнонаучного образования высшей школы предполагает определение конкретных путей и механизмов реализации общекультурных принципов в специфических условиях образовательной среды естественнонаучного образования.

Специфичность этих условий в нашем исследова-

нии определяется следующими особенностями этой среды: 1) возрастом студентов (16-21 год - период юности); 2) спецификой естественнонаучного образования; 3) местом и ролью гуманитарного знания в процессе социально-культурного становления специалиста естественнонаучной области, точных наук.

В.П. Зинченко, говоря о важности реализации идеи развивающего обучения сегодня с целью достижения нового качества образования, пишет, что главным итогом образования он всегда видел «не в предметном обучении, не в полученной сумме знаний, которая всегда недостаточна и сомнительна», «а в формировании установки на понимание, обеспечивающее непроизвольное запоминание», а также «в формировании приемов учебной деятельности, которая, согласно В.В. Давыдову, посредством рефлексии внутренне связана с теоретическим мышлением» [168, с.21]. Большое значение В.П. Зинченко также уделяет снятию барьеров перед учением, задачей, пониманием, учителем, экзаменатором. **Важно при этом воспитывать веру в себя, в возможности личностного роста.** Мы считаем важной мысль В.П. Зинченко о том, что для развивающего обучения «важно не столько определение “нормы развития”, сколько понимание “развития как нормы”» [там же, с.22].

Знание должно быть живым. «Живое знание отличается от мертвого тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено». Именно поэтому, считает психолог, важно включать «в программы и образовательные стандарты» «знания о незнании». При этом от характеристик «смысла как бытийного и ненаблюдаемого образования имеется ход к проблеме Смысла жизни». «Иначе говоря, понятие смысла выражает укорененность индивидуального сознания в личностном бытии человека. . . , а понятие значения – подключенность этого сознания к сознанию общественному, к культуре» [там же, с.23].

Нельзя не согласиться с мыслью В.П. Зинченко, что технократическое мышление не является обязательной и неотъемлемой чертой представителей науки вообще и технического знания (инженерии) в частности. Оно может быть свойственно и политике, и полководцу, и представителю искусства, и гуманитарно, и, к несчастью, деятелю образования. В качестве существенной особенности технократического мышления В.П. Зинченко выделяет «взгляд на человека как обучаемый, программируемый компонент системы, как на объект самых разнообразных манипуляций, а не как на личность, для которой характерна не только самодетельность, но и свобода».

Кроме того, «технократическое мышление – это особый тип «безобразного мировоззрения», мировоззрения, сконцентрированного на некой ведущей идее. Оно лишено мироощущения и миропредставления, которым свойственно *живое отношение* к действительности, лишенной какой-либо предвзятости и какого-либо схематизма» [там же, с.29]. В технократическом мышлении «ослабела способность суждения, особенно морального». Для технократического мышления не существует категорий нравственности и совести; нет сознания ответственности и чувства вины.

В развивающем обучении важно вернуть человека в смыслобразующий контекст, который не может состояться без ценностей. Так, в книге И. Фихте «Назначение человека» сущность науки определяется восхождением от чувственно воспринятого путем мышления к

его сверхчувственному основанию» [453, с.393]. Жизнь, замечал ученый, существует не ради себя самой, «а для определенной цели, она есть только орудие и средство достижения цели» [там же, с.510].

Итак, современная наука в целом пришла к необходимости разработки новой научной парадигмы. Со времен Т. Куна под парадигмой понимаются «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения» [244, с.11]. **Следовательно, и образование должно соответствовать этому процессу, а по возможности, и опережать его.**

Еще Ч.П. Сноу писал о «двух полюсах» – о художественной интеллигенции и ученых и, прежде всего, физиках (Две культуры). Он отмечал, что тех и других разделяет «стена непонимания», но иногда даже антипатии и вражды. «Они настолько по-разному относятся к одним и тем же вещам, что не могут найти общего языка даже в плане эмоций» [там же, с.20]. При этом даже естественники-ученые между собой порой не находят общего языка, хотя и между ними есть много общего: «Биологи, например, сплошь и рядом не имеют ни малейшего представления о современной физике. Но биологов и физиков, по Ч. Сноу, объединяет общее отношение к миру, одинаковый стиль и одинаковые нормы поведения, аналогичные подходы к проблемам и родственные исходные позиции».

Ч.П. Сноу был убежден, что «поляризация культуры – очевидная потеря для всех нас. Для нас, как народа, и для нашего современного общества. Выходом из существующего положения Ч.П. Сноу считал, прежде всего, изменение существующей системы образования. Видел странным, «что ни один человек ни в одной стране Запада еще не знает, какими должны быть личные взаимоотношения в индустриальном обществе» [там же, с. 41-42].

Философ в полной мере отдавал при этом отчет, что природа человека далека от совершенства, но признание этого факта, по его мнению, не мешает убеждать «реалистов» в необходимости совершенствования человека. «Люди действительно самовлюбленны, слабы, тщеславны и властолюбивы. Но это те строительные кирпичи, которые есть в нашем распоряжении, и каждый оценивает их, исходя из своих собственных недостатков. Причем иногда люди способны на большее, и тот «реалист», который не принимает этого всерьез, просто несерьезен» [там же, с.57]. При этом «чаши добра и зла – в руках ученых» [там же, с. 128]. И этот факт не позволяет нам говорить, что наука нейтральна. При этом под истиной им понималось то, что пытаются узнать ученые. Стремление к истине он относил к моральным импульсам. В этом смысле он считал, что требованием к ученому должно стать требование не быть безмерно лояльным, что неизбежно приводит к конформизму. «Если мы не безнадежно слабы и не безнадежно испорчены, знание должно определять характер наших поступков» [там же, с.138]. Он верил, что наука справится: «Я не могу этого доказать, но верю, что, поскольку ученые не могут не знать того, что они знают, они **не могут не стремиться к добру** (выделено нами. - Е.Б.)» [там же, 141].

В то же время неверным будет утверждать, что ни в один из исторических периодов гуманитарные науки в их ценностных основаниях не являлись доминантами научного мировоззрения. В этом смысле можно впол-

не согласиться с Ю.В. Яковец, отмечающим, что практически во все времена развития человечества и человеческой мысли лидирующая роль в системе научного познания принадлежала гуманитарным наукам. Так было во времена античности, в эпоху Средневековья, период Возрождения. И «лишь во времена Великой научной революции XV–XVI вв., и особенно после промышленной революции, первенство перешло к естественным наукам, а в обществоведении – к экономическим наукам». Но эта тенденция к концу XX века дошла до своего логического предела. «Становление основ гуманистического постиндустриального общества вновь выдвигает на передний план науку о человеке и обществе» [там же, с. 7, 9].

В.И. Кутырев, доказывая замену в современном обществе человека на «актора», пишет, что «по мере того, как личность становится актором, культура как регулятор социальных отношений заменяется технологией и социотехникой». Во многом сходной является и позиция Ю.В. Яковец, что в индустриальный период лидирующая роль в формировании общенаучной парадигмы переходит к экономическим наукам, «которые выражали менталитет «экономического человека» и отражали разные подходы к пониманию рыночно-капиталистических экономических отношений» [513, с. 7]. Крупным событием стало рождение социологии, которая помогала решать практические задачи усложнявшейся социальной структуры и общественной жизни позднеиндустриальной цивилизации. Но и эта система знаний, как известно, впоследствии испытала глубокий кризис как отражение кризиса самого человека и общества.

При этом, как отмечает И. Пригожин, ряд неожиданных открытий изменил взгляды физиков на окружающий нас мир и **наложил на все уровни физики проблему «становления»**. Во многом этому способствовало изменение научного взгляда на категорию времени как уже не на нечто эфемерное. Отсюда и опыт человеческой субъективности уже не выносятся за пределы природы. Открытие И. Пригожиным принципа неравновесности открытых систем, к которым относится как физический, так и социальный мир, позволило увидеть мир в целом под новым углом зрения. «Поиск тропинки, основная тема нашей книги, может служить отличной иллюстрацией созидательной роли человека в истории науки» [352, с. 261].

Ученые-естественники признаются, что, несмотря на огромную роль абстрактного мышления, преувеличение его роли ведет к отрыву от практики, недооценке или переоценке эксперимента. Они отмечают, что при этом повышается роль логического компонента теории, дисциплинирующего процесс мышления, помогающего создавать цепь взаимосвязанных умозаключений. При этом «отпадает необходимость сравнения на каждом промежуточном этапе формирования теории ее понятий с непосредственными чувственными данными» [там же]. Об общенаучном значении физики писал А. Эйнштейн: «... лучший удел физической теории состоит в том, чтобы указывать путь создания новой более общей теории, в рамках которой она сама остается предельным случаем» [Эйнштейн А. Собр. соч. науч. трудов. Т.1. С. 508]. Однако, с другой стороны, утверждают В.С. Готт и В.Г. Сидоров, «без преувеличения можно сказать, что без философского обоснования физическая теория не может сформироваться» [там же, 181].

Таким образом, самая строгая теория в естествознании и в гуманитарных науках не лишена субъективизма. Субъективизм заложен уже в самой интерпретации субъекта. По этому поводу Э. Гуссерль писал: «Всякая истина (и познание) относительна в зависимости от высказывающего суждение *субъекта*» [142, с. 134]. «Лучше воспользоваться термином *релятивизм* и различать *индивидуальный* и *специфический* релятивизм; ограничивающая связь с видом homo определяет последний как *антропологизм*» [там же].

Важным является вывод Н.В. Карлова о том, что «только там, где, развивая науку, не забывали об этике, а к этике подходили как к науке, прогресс оказывался неодолимым» [там же, с. 18]. И хотя сама по себе «наука нравственно нейтральна», но «люди науки должны быть высоконравственны. Одно лишь естественнонаучное знание, формируя менталитет технократа, в стратегической перспективе пагубно. Но и чисто гуманитарное образование в его традиционных формах воспитывает пренебрежение к точному знанию и необходимости принимать во внимание объективные законы физического мира, ведет к переоценке волевого начала в управленческой деятельности, создает предпосылки для тактических и стратегических ошибок» [там же, с. 18-19].

Отсюда, по Н.В. Карлову, современная задача науки – найти технологически реализуемые и приемлемые этические решения экологической сверхпроблемы и обеспечить нравственную готовность человечества к принятию таких решений.

Подобный поиск сегодня прежде всего связан с поиском и определением моделей объективного и субъективного миров. Модели стали широко распространенными объектами и предметами изучения как естественнонаучных, так гуманитарных исследований. **Поиск модели всегда связан с поиском наиболее оптимального, общего, целостного решения конкретной проблемы либо с выдвиганием наиболее общей приемлемой на разных уровнях идеи какого-либо процесса, явления. Однако в любом случае модель уже как понятие включает в себя идеализированное представление о каком-либо объекте действительности или процессе. Это означает, что модель всегда субъективна в определенной мере.** Вместе с тем, по-видимому, есть свои особенности в естественнонаучном и гуманитарном моделировании.

Н.Н. Моисеев [там же, с. 113] делает определенный вывод об особенностях современного антропогенеза. **Он со всей убежденностью ученого подчеркивает, что процесс биологического развития человека, основанный на механизме механической памяти и естественного отбора, практически прекратился, уступив место развитию общества.** Правильно при этом говорить о замедлении темпов биологической эволюции и быстром росте социальных изменений. Прежде всего, это объясняется ролью труда в жизни людей, о которой писал еще Ф. Энгельс. **И «носителем этой новой формы является субъект – отдельный неантроп»** [там же, с. 117]. С развитием трудовой деятельности и общественных отношений формируется механизм «учитель». Складывается мораль. Поскольку же трудовая деятельность является определяющим фактором в жизни общества, огромное влияние на развитие общественных процессов оказывали и оказывают разнообразные профессиональные общности. «Но и они не исчерпывают всей сложности внутренних взаимосвязей. Нацио-

нальные, расовые, региональные, имущественные и многие другие типы противоречий также во многом определяют течение процессов, в которых участвует человек. Они влияют на структуру обратных связей» [там же, с.126]. **Противоречивость разных стремлений и тенденций «не допускает равновесных режимов** (выделено нами. –Е.Б.)». Интеллект в развитии человеческого организма сегодня «приобретает решающее значение» [там же, с.148]. Ученый также замечает: «Мне почти очевидно, что в человеческом обществе всегда будут складываться те или иные механизмы рефлексивного типа» [там же, с.206].

В соответствии с новой моделью эволюции «основная проблема реализации стратегии человечества состоит в формировании системы механизмов, осуществляющих верхнюю петлю обратной связи, превращающих совокупности организмов (национального или регионального) масштабов в единый организм. Эта система механизмов, а также принципы стратегии должны представлять собой плод коллективного решения, связанного с принятием и выполнением определенных обязательств.

...Проблема коллективных решений – это проблема компромиссов, поскольку коллективное решение различных субъектов, обладающих нетождественными целями, всегда требует определенного компромисса. Эта проблема уже давно привлекает внимание исследователей, однако каких-либо осязаемых результатов, которые были бы эквивалентны окончательным рекомендациям, практически не получено!» [там же, с. 208-209].

Ученый делает глобальный и очень важный вывод о том, что осознание факта «необходимости адаптации человека к реальным возможностям природы, подкрепляемое недвусмысленными результатами просчета самых простых моделей, выводит естественников, математиков, специалистов в области теории управления, пытающихся моделировать, прогнозировать и программировать развитие биосферы, на традиционную, можно сказать, «вечную» **проблематику всех гуманитарных наук – на проблемы человека и человеческой культуры. Оказывается, что без решения антропологических (в широком смысле философской антропологии), культурологических проблем их работа неполна – модели не замыкаются** (выделено нами. – Е.Б.)». Так естественнонаучные и математические исследования «упираются» в самые общие проблемы гуманитарного знания» [там же, с. 215-216].

Н.Н. Моисеев пишет о понятии установки как «очень консервативной составляющей человеческого сознания». «Она представляет собой экстракт жизненного опыта, ориентирует поведение человека так, чтобы оно в наибольшей степени отвечало сохранению гомеостаза, т.е. ориентирует на такое поведение, которое в прошлом обеспечивало адаптацию человека к условиям существования общества» [там же, с.217]. Установка, считает он, как правило, отстают от требований стереотипа общественного поведения. И с этой особенностью человеческой психики нельзя не считаться. Но поскольку процесс изменения социальных условий все время ускоряется, то, следовательно, ускоряются и темпы изменения требований рационального стереотипа поведения. Отсюда «возникает насущная необходимость в радикальной смене ряда установок, в их целенаправленном изменении» [там же].

Сегодня имеющаяся европейская культура «отвер-

гает возможную гипертрофическую оценку только технической стороны цивилизации, которая неизбежно приводит к прагматизму. В выборе же альтернативы огромную роль играет просветительство: «только настоящему интеллигентному обществу может воспринять необходимость перестроек, сделать необходимость объективную – осознанной... С таким гуманистическим синтезом гуманитарной и естественнонаучной мысли, опирающимся на развитие системы моделей, имитирующих реальность, я и связываю основное направление усилий, необходимых для решения проблемы «человек – общество – окружающая среда»...» [там же, с.238].

Намеченные данным параграфом наиболее актуальные для темы нашего исследования теоретические подходы, идеи и выводы убедительно показывают необходимость и обоснованность изменения стратегии современного образования в сторону культурологического развития как важнейшего способа и одновременно механизма достижения целого ряда образовательных и социально-культурных задач:

1. Развитие единой парадигмы научного знания и отсюда единой образовательной платформы как менталеобразующей основы социально-культурного развития личности.

2. Определение новых важнейших понятий в качестве приоритетных: «становление», «развитие», «неравновесность существования и развития», «единство симметрии и асимметрии», «вероятностный и одновременно необратимый характер изменений, в том числе социально-культурного развития», «человек в культуре», «человек культуры» и т.п.

3. Необходимость признания превалирования гуманитарного знания в целостной картине мира.

4. «Вживание» гуманитарных идей в систему естественнонаучной мысли, осознание этих идей на менталеобразующем уровне.

5. Признание аксиологического подхода в качестве ведущего в системе любого образования.

6. Рассмотрение образования как важнейшей социально-культурной системы становления человека целостного, «человека культуры».

7. Придание образованию роли стратегического и направляющего «механизма» в развитии общественных процессов. На этой почве происходит усиление взаимосвязи общества, культуры, науки и образования.

3.2. КУЛЬТУРОСООБРАЗНАЯ МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА КАК ОРИЕНТИР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Российская интеллигенция предает народ,
не формируя систему ценностей,
которая помогала бы сбережению народа.

С. Капица

Ведущим социальным образовательным институтом по реализации идей культурологического образования на сегодняшний день является высшая школа. Становление «человека культуры» в его ведущих свойствах как определенного социально-культурного типа личности во многом зависит от уровня и качества высшего профессионального образования. Однако высшее образование, как еще совсем недавно отмечали современные исследователи, оставалось одной из самых негибких образовательных систем. Так, по мнению Е.В. Бондаревской,

Л.Г. Викторовой, Е.Ю. Сенько и других, для отечественной высшей школы (1990-2000 гг.) была характерна кризисная ситуация. В настоящий период ситуация во многом изменилась. Отечественная высшая школа все более активно ориентируется на достижение нового образовательного уровня и нового качества образования. В этом ключе можно выделить следующие тенденции в развитии высшей отечественной школы:

- 1) гуманизация и гуманитаризация;
- 2) поливариантность, открытость, проектность;
- 3) фундаментализация содержания высшего образования, выраженная идеями культуросообразности, единства и целостности образовательного процесса.

Нельзя не отметить, что высшее образование в России сегодня «аккумулирует в себе культурные смыслы эпохи» (О.Ю. Медведева) [238]. Многие в развитии отечественной высшей школы сближает ее с мировой системой высшего образования. В частности, единственными тенденциями развития мировой системы образования высшей школы сегодня являются первая и вторая, перечисленные выше тенденции. Как отмечает О.Ю. Медведева [238, с. 135-137], первая отражает «тотальную» гуманитаризацию и гуманитаризацию всех сфер современной культуры, вторая связана с возрастающей гибкостью социальных систем разного уровня, динамизмом социальных процессов и феноменов. Вместе с тем идея фундаментализации высшей профессиональной школы все же в нашем понимании в большей мере может быть рассмотрена как особенность развития высшего образования в России. Наша позиция подтверждается мнением ряда исследователей по этому поводу ([249], [173]).

Идея фундаментализации высшего образования сегодня возрождается. Актуальность этой идеи объясняется двумя причинами – излишней политизацией и идеологизацией высшей школы в советский период в ущерб общекультурному образованию, а также негативными последствиями резко возросшей со второй половины XX века тенденцией к формированию узкого специалиста. Однако нельзя не признать, что хотя высшее образование в России сегодня уже во многом достигло качественно более высоких позиций, в сравнении, например, еще с периодом пятилетней давности, но проблема разработки его теоретических основ остается предельно актуальной.

Возникли новые для отечественного образования требования к подготовке специалиста. К таковым, прежде всего, относится необходимость обеспечить такое качество образования, которое позволяет выпускнику вуза успешно адаптироваться к изменяющимся условиям на рынке труда в условиях рыночной экономики. Новая социокультурная ситуация в России требует перехода к более динамичным и открытым формам образования. Современные «образовательные технологии связаны с решительным сдвигом образовательной политики в сторону «управляемого самообразования» [426, с. 136].

Разрабатываемая нами теория становления «человека культуры» в условиях высшей школы направлена на снижение ряда негативных последствий формирования узкого специалиста, а также на достижение нового общекультурного уровня подготовки личности студентов.

Формирование образовательной модели в условиях гуманитарного образования на негуманитарных специальностях в университете – процесс, достойный особого рассмотрения. Личность студента испытывает в

процессе обучения влияния не только интеллектуальные, но и эмоционально-личностного характера. В идеальном варианте смысл изучаемого должен гармонически сопрягаться с сознанием студента в целом, способствовать дальнейшему развитию этой целостности. Важно, чтобы содержание усваиваемого материала студентом соотносилось с его мировоззрением, «вмещалось» в него, способствовало формированию определенных личностных установок и позиций. При этом необходимой образовательной ориентацией является ориентация студента на развитие рефлексивных способностей, наличие которых стимулирует процессы коррекции собственных установок, взглядов, убеждений, обеспечивая личностное саморазвитие. Только в этом случае можно говорить о целостности процесса образования, его формирующей роли.

Итак, становление «человека культуры» в образовательном процессе предполагает формирование гуманитарной культуры личности, ценностных качеств будущего специалиста вне зависимости от его специальности. Направленность образования на эти показатели его результативности совпадают с основными смыслами гуманитаризации. Однако акцент на формировании у личности студента негуманитарной специальности гуманитарной культуры не означает, что при этом не формируются черты специалиста, наоборот: человек начинает ощущать себя наряду с общекультурной самопрезентацией, активным носителем конкретной специфической части культуры (математиком, физиком, химиком, экономистом и т.д.).

Новый – культуросообразный уровень профессионального образования в первую очередь задается системой основных документов, отражающих общие требования к содержанию и результатам этого образования, к особенностям функционирования деятельности соответствующих образовательных учреждений. И в этом ряду важнейшее место занимает государственный образовательный стандарт, в частности, Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Основные идеи и содержательные компоненты этого документа в свою очередь находят непосредственное отражение в ведущих образовательных документах – государственных стандартах, учебных планах и программах.

Л.В. Тодоров [426, с. 6] отмечает, что в современной педагогике существуют две тенденции при составлении учебных планов и программ: 1) всемерное расширение номенклатуры учебных предметов; 2) стремление свести до минимума набор обязательных предметов. Анализ учебных планов и программ негуманитарных университетских специальностей показал действительное наличие обеих тенденций (вторая в большей мере выражена в сокращении общего количества учебного времени на освоение ряда специальных дисциплин). Полагаем, что ни одна из них не является эффективной. Такой эффективной тенденцией в развитии принципов отбора содержания высшего профессионального образования в условиях гуманитаризации, в том числе для негуманитарных специальностей, является опора на смыслообразующие начала человеческого знания о себе и мире, как ориентация на личностное самоопределение в условиях профессионализации, как курс на формирование человека культуры в самом широком понимании этого термина, при этом не исключая или обедняющий, но всемерно обогаща-

ющий образ специалиста, *профессионализм* которого определяется не только и столько глубиной и конкретностью специализации, сколько глубиной и системностью интегративных знаний, широтой и целостностью мировоззрения.

Методологический анализ активности субъектов-профессионалов проводился в исследованиях Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломова, А.В. Брушлинского, К.А. Альбухановой-Славской, Л.И. Анциферовой и других. Изучению сферы профессиональной активности, познавательной и предметно-практической деятельности субъекта посвящены различные направления исследований в психологии труда, инженерной психологии и эргономике [120, с.8]. Проблеме изучения социального и психического формирования личности в процессе ее профессионализации посвящены работы, в которых развивается п р о ф е с с и о г е н е т и ч е с к и й подход (В.А. Вавилов, В.Н. Янушкин, В.А. Бодров, Е.П. Ермолаева). В данных исследованиях обращается значительное внимание на тот факт, что в профессиональной деятельности формируются и совершенствуются не только отдельные профессионально важные качества, знания, навыки и умения, но и происходит становление самой личности профессионала, в итоге складывается социально-профессиональный тип личности с определенными ценностными ориентациями, особенностями межгруппового и внутригруппового общения.

Основополагающим началом общего процесса гуманитаризации является ее противостояние технократизации, то есть направленности образования на подчинение человека лишь служению НТП, что современной профессиональной школе свойственно в еще большей мере, чем общеобразовательной (мнение академика РАН А.М. Новикова). При таком понимании существенно меняются акценты и приоритеты в образовании, исчезает традиционное противопоставление гуманитарных и естественных наук, специальных технических и технологических предметов.

Ю.Н. Афанасьев связывает разработку новой модели гуманитарного образования с новым типом университетского образования вообще [28, с.37], называет эти процессы тождественными, говоря о важности создания новой образовательной модели, нового типа университетского знания. Слепая вера в науку, которая доминирует сегодня в образовании, ведет к подчинению, часто неосознанному. Продуктом же такой сферы становится человек, обученный подчинению, приспособленный для манипулирования собой. Такой образ человека нельзя назвать собственно человеческим, а такое образование – сферой *формирования человека*. Следовательно, главной задачей сферы образования человека должно стать создание «максимально полных условий для вскрытия этого истинно человеческого, ориентированного на целостную организацию сознания» [там же, с.38]. Только в этом случае будет сформирован человек понимающий, вникающий в смысл бытия.

Люди с внутренней потребностью понимать смогут в профессиональной среде развиваться и сформировать целостное и универсальное мировосприятие. Во многом такая же идея пронизывает доктрину образования, разработанную В.И. Мурашовым [295], который всем смыслом излагаемого в ней содержания связыва-

ет понижение качества образования с его односторонней, рациональной направленностью, а этот совокупный процесс с тотальным понижением жизни народа, ее ущербностью, деградацией и самоуничтожением.

Действующий Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования РФ предусматривает для всех негуманитарных специальностей единый цикл изучения общекультурных (гуманитарных и социально-экономических дисциплин). Инвариантный компонент ГСЭ представлен в них значительным объемом часов (до 1500ч).

Анализ учебных планов и программ ряда негуманитарных специальностей действующего Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования РФ ряда математических и естественнонаучных специальностей (Математика (010101); математика (Квалификация - учитель математики (050201); физика (010701); химия (020101); биология (020201); география, квалификация – учитель географии (050103) и других) показывает, что общегуманитарный инвариантный компонент представлен в них значительным объемом часов (в пределах: 1150 – 1300 ч; с дополнительной специальностью «Преподаватель» еще от 800 до 900 часов на психолого-педагогические и методические дисциплины). Данный компонент является единым для всех специальностей. Этот факт показал, что гуманитарное развитие личности студентов негуманитарных специальностей должно проходить фактически равномерно и во многом единообразно.

Анализ профессиональной сферы рассматриваемых специальностей выявил как широкий социальный контекст каждой из специальностей в их основных специализациях и отсюда их социальную значимость, так и необходимость осуществления их представителями глобальных социальных функций по решению общих проблем естественнонаучного и социально-гуманитарного плана в теоретической и практической деятельности.

Объектами профессиональной деятельности выпускаемых по ним специалистов являются научно-исследовательские центры, органы управления, образовательные учреждения, промышленное производство. Выпускник с дополнительной специальностью «Преподаватель» должен быть основательно подготовлен для работы в образовательных учреждениях различного типа. Видами профессиональной деятельности специалиста являются: преподавательская, научно-методическая, социально-педагогическая, воспитательная, культурная, управленческая.

Так, например, в квалификационной характеристике выпускника по специальности **010100 – Математика** указывается, что он должен быть подготовлен к выполнению деятельности в областях, использующих математические методы и компьютерные технологии: к созданию и использованию математических моделей и процессов, и объектов; к разработке эффективных математических методов решения задач естествознания, техники, экономики и управления; к программно-управленческому обеспечению научно-исследовательской, проектно-конструкторской и эксплуатационно-управленческой деятельности.

Исходя из своих квалификационных возможностей, выпускник по специальности может занимать должности: **математик, инженер-программист (программист) и другие.**

Квалификационная характеристика выпускника специальности **032100. 00 – Математика** с дополнительной специальностью «Преподаватель» включает в себя значительный перечень общепедагогических требований. Среди них: **готовность к обучению и воспитанию обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способность к социализирующей деятельности, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; способность осознавать необходимость соблюдения прав и свобод учащихся, предусмотренных законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка; быть готовым осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими).**

Предъявляются также требования по охране труда и здоровья, технике безопасности и т.п. Важным требованием является также требование готовности «систематически повышать свою квалификацию».

Формирование соответствующих профессионально значимых и личностных культурных качеств будущих специалистов должно прослеживаться в имеющихся требованиях и в квалификационной характеристике выпускника каждой специальности. Именно поэтому следующей задачей нашего анализа явилось выявление запрашиваемых культурных качеств личности содержанием этих требований и квалификационной характеристикой выпускника каждой из анализируемых нами специальностей.

С целью определения системности запрашиваемых содержанием государственного образовательного стандарта качеств личности будущего специалиста, мы обратились к имеющимся исследованиям в области структуры личности. В частности, исследование В.А. Ремизова (2001) [368] направлено на определение структуры культуры личности. В частности, в выводах данного исследования автором подчеркивается, что структура культуры личности была определена впервые.

Предложенная В.А. Ремизовым структура культуры личности представлена как результат ценностно-мировоззренческого анализа личности. В данной структуре выделено два компонента: содержательный и функциональный. В целом **структура культуры личности, по В.А. Ремизову**, такова:

1) содержательный компонент (мировоззрение – ядро; формы – экономическая, правовая, политическая и т.д.; знания личности: информированность, эрудиция, образованность, тезаурус; язык (в самом широком понимании); традиции;

2) функционально-прикладной компонент: культура профессиональной деятельности, физическая культура, культура общения, социально-политическая культура, культура быта.

Структурное распределение предъявляемых требований к специалисту негуманитарной специальности, по модели В.А. Ремизова, с соответствующей формулировкой предполагаемых качеств личности выпускника получилось следующим.

1. Содержательный компонент:

Мировоззрение – личность со сформированным научным мировоззрением, знанием основных законов естественнонаучного и социального существования.

Формы проявления мировоззрения – социально-профессиональная и в том числе социально-педагогическая сферы (подготовленность к выполнению всех

перечисленных видов профессиональной, в том числе педагогической, деятельности), культура саморазвития.

Знания: область профессиональных знаний, система психолого-педагогических знаний и умений, знания в области социальных прав и обязанностей граждан, в том числе детей.

Язык: владение русским языком как государственным, владение языком компьютерных технологий.

Традиции: готовность к поддержанию и развитию профессиональных традиций (научной и педагогической деятельности).

2. Функционально-прикладной компонент:

Профессиональная культура личности, выраженная в педагогической культуре, культуре умственного труда по специальности.

Коммуникативная культура представлена на уровне умений по осуществлению психолого-педагогического общения как с детьми, так и с их родителями, владения профессиональным языком (предметно-терминологическим и педагогическим).

Культура здорового образа жизни (валеологическая) предусмотрена на уровне соблюдения охраны жизни и здоровья учащихся в образовательной деятельности.

Культура быта предусмотрена на уровне соблюдения техники безопасности, противопожарной защиты, выполнения норм и правил труда.

В целом получившаяся структура культуры личности будущего специалиста рассматриваемой специальности отражает ведущие требования профессионального уровня к личности выпускника. При этом важно отметить, что данные требования в основном предъявляются к знаниям и умениям личности студента, то есть имеют «знаниевый» характер. Важным же требованием, по нашему мнению, является также запрос на саморазвитие специалиста.

Вместе с тем, хочется отметить, что в получившейся структуре культуры личности **недостаточно выражен личностный компонент**. В содержательном наполнении структуры личности превалирует именно **профессиональный компонент**. Так, например, не говорится о важности сохранять личностное здоровье не только детей, но и собственное, причем, как физическое, так и психическое. Необходимость в выдвигении данного содержательного элемента культуры личности педагога, как известно, назрела очень давно.

Другим **недостатком получившегося структурного содержания культуры личности** специалиста нам видится **ее общий характер на уровне самых общих формулировок**. Безусловно, следует помнить, что квалификационная характеристика выпускника – это документ с наиболее общими положениями. Однако «излишняя» абстрактность и обобщенность в формулировке запрашиваемых требований к знаниям и умениям личности студента конкретной специальности может способствовать развитию формальных тенденций в их достижении, а также отклонений в их реализации.

Наконец, **сформулированные требования предъявляются не к самой личности, не к ее личностным качествам, а к ее знаниям и умениям, которые проявляются в непосредственной профессиональной деятельности**. Следовательно, данная структура культуры личности **запрашиваемого специалиста имеет профессионально-деятельностный характер**, что имеет свои достоинства и недостатки. К достоинствам можно отнести **конкретный характер в отслеживании сформированных**

рованных знаний и умений личности студента. Недостаток – «неявность» запрашиваемых при этом личностных качеств студента (ценностно-мировоззренческих, общекультурных).

В целом квалификационная характеристика представляет собой последовательный перечень необходимых (профессиограммных) качеств специалиста, которые должны быть сформированы у студента к моменту выпуска. Перечисленные качества, а также характер их описания слабо ориентируют на закрепление в качестве доминирующих позиций личностно-ориентированного подхода вместо традиционного «зуновского». Так, например, в одном из важнейших требований к выпускнику – «должен быть готовым осуществлять обучение и воспитание учащихся» – не говорится о готовности к осуществлению развивающей деятельности обучающихся. Аналогичные требования к выпускнику содержатся в Государственном образовательном стандарте для специальностей: Математика (квалификация – учитель математики (0502010), учитель информатики (050202)). Сфера профессиональной деятельности, а отсюда содержательные компоненты квалификационных требований к выпускнику совпадают. **Можно говорить о недостаточно выраженном гуманитарном характере планирования образовательного процесса по данным специальностям.**

Требования к уровню выпускника по общегуманитарным и социально-экономическим, математическим и естественнонаучным и общепрофессиональным дисциплинам по специальности 010701 – Физика и соответствующие специализации включают следующее содержание (на уровне знаний):

- **основные учения в области гуманитарных и социально-экономических наук, основные понятия, законы и модели механики, молекулярной физики, электричества и магнетизма, оптики, атомной физики и т.д.;**
- **современное состояние, теоретические работы и результаты экспериментов в избранной области исследований, явления и методы исследований в объеме дисциплин специализаций;**
- **фундаментальные явления и эффекты в области физики и компьютерные методы исследований в этой области;**
- **математический анализ, теории функций комплексной переменной и т.д.;**
- **основные положения теории информации, принципы построения систем обработки и передачи информации, основы подхода к анализу информационных процессов... и т.д.;**
- **основы экологии и здоровья человека, структуру экосистем и биосферы, взаимодействие человека и среды, экологические принципы охраны природы и рационального природопользования.**

Дополнительные требования к специальной подготовке специалиста-физика определяются высшим учебным заведением с учетом специализации.

Несмотря на глубокую специфику профессиональной направленности специальности 010701 – Физика, содержание квалификационной характеристики выпускника убеждает в ее огромной социальной значимости. Так, видами профессиональной деятельности специалиста являются не только научно-исследовательская: экспериментальная, теоретическая и расчетная, но и при условии освоения дополнительной образовательной программы педагогического профиля, - педа-

гогическая деятельность (задачи – подготовка и чтение курсов лекций, ведение занятий в учебных лабораториях, руководство научной работой студентов, руководство дипломными работами студентов). Кроме того, готовность к решению научно-исследовательских задач включает в себя готовность к написанию и оформлению научных статей, к составлению отчетов и докладов о научно-исследовательской работе.

В данной квалификационной характеристике хотя и предусматривается получение дополнительной специальности «Преподаватель» и осуществление выпускником педагогической деятельности, однако фактически не содержится перечня требований, предъявляемых в этом случае к его деятельности.

По-видимому, предполагается, что особые квалификационные характеристики выпускника в этом случае будут сформулированы (и они, конечно, формулируются) в непосредственных учебных планах и программах по подготовке таких специалистов. Однако, считаем, что все же это является недостатком данной квалификационной характеристики, поскольку выпускаемый специалист может (и это предусмотрено в документе о его подготовке) работать в образовательной сфере и без получения дополнительной специальности. Таким образом, **налицо рассогласование в имеющихся требованиях к выпускнику анализируемой специальности и предполагаемыми видами его профессиональной деятельности.**

Квалификационная характеристика выпускника специальности 010701 – Физика с возможностью получения дополнительной квалификации свидетельствует о двух ее важных профессиональных направлениях: 1) направление, связанное с подготовкой к научно-исследовательской и теоретической деятельности в области физики; 2) научно-практическое направление, связанное с преподавательской (педагогической) деятельностью. Следовательно, квалификационная характеристика выпускника данной специальности должна отражать эти два направления, одновременно указывая на специфические особенности специалиста в каждом случае.

В данном случае это, все же, имеется, но не на достаточном уровне. **Формируемый образ специалиста** получился таким: **компетентный специалист в области естествознания со сформированным научным мировоззрением, позволяющим осуществлять научно-исследовательскую либо педагогическую деятельность и самосовершенствоваться в них.**

Общая совокупность запрашиваемых знаний, умений, способностей личности выпускника специальности «Физика» «укладывается» в понятие «глубокий профессионализм», который, как это следует из перечня требований, включает глубокие знания в области предметных и научных исследований по физике, в области смежных, в данном случае, естественных и математических наук. **Отдельным значимым моментом требований является требование к формированию экологической культуры специалиста.** Считаем, что данное требование является важным гуманитаризирующим элементом общей системы предъявляемых требований к специалисту. **В целом же, как и в предыдущих случаях, «вырисовывается» образ «узкого» специалиста.** Как и в случае с другими специальностями, недостаточное внимание уделяется развитию социально-культурных качеств личности специалиста. Вместе с тем считаем, что формулирование запрашиваемых

от специалиста качеств позволит системно планировать и осуществлять личностно-ориентированный подход. Аналогичные замечания можно высказать и относительно квалификационных характеристик будущего специалиста по второму направлению профессиональной деятельности – педагогическому.

Изменение содержания и характера предъявления квалификационных требований к выпускнику негуманитарных специальностей связано не только с формулированием запрашиваемых профессионально значимых, но и социально значимых качеств личности студента. Культуросообразный подход в данном случае предполагает и активный переход от «знаний» уровня их формулировки к личностно и социально ориентированному подходу. Однако эти изменения должны опираться на реализацию аксиологического подхода в образовании. Это означает особую значимость теоретического осмысления и формулирования требований к ценностным установкам и позициям личности студента как на общекультурном, так и на профессиональном уровнях. Мы согласны с М.В. Посновой [349, с.5], что новая модель гуманизации образования сегодня зарождается как результат закономерного возвращения российского общества к духовным основам национальной культуры, ее ценностям и традициям.

Определяя ценностный компонент анализируемых квалификационных характеристик выпускника ряда негуманитарных специальностей, без дополнительной специальности «Преподаватель», относительно структуры культуры личности, по В.А. Ремизову, получаем:

1. Содержательный компонент:

мировоззрение – личность со сформированным научным мировоззрением, знанием основных законов естественнонаучного и социального существования;

формы проявления мировоззрения – профессиональная культура (подготовленность к выполнению всех перечисленных видов профессиональной деятельности), экологическая компетентность, культура саморазвития;

знания: область профессиональных знаний, компетентность в области социальных наук, знание основных законов социально-экономического развития, в том числе общие знания по психолого-педагогическим дисциплинам, в случае дополнительной специальности «Преподаватель» расширенные психолого-педагогические знания;

язык: владение русским языком как государственным, владение общей культурой речи; владение символической системой физических явлений и процессов, владение математическими знаковыми системами на уровне высшей математики, владение языком компьютерных технологий;

традиции: готовность к развитию исследовательской деятельности в физике, а также педагогических способностей в случае дополнительной специальности «Преподаватель».

2. Функционально-прикладной компонент:

профессиональная культура, выраженная в требовании глубокой профессиональной компетентности в области науки физики, в готовности к осуществлению научно-исследовательской деятельности; в требовании подготовленности к осуществлению педагогической деятельности в случае с дополнительной специальностью «Преподаватель»;

коммуникативная культура на уровне требований

не выражена (правда, запланирован курс «Культура речи»), кроме требования к знанию государственного языка, а также требования к знанию профессионального языка (естественнонаучной и математической терминологии); но также предъявляется требование к формированию информационной культуры, культуры педагогического общения в случае дополнительной специальности «Преподаватель»;

культура здорового образа жизни (валеологическая) почти не выражена;

культура быта в требованиях не определена.

Данное содержание структуры культуры личности специалиста негуманитарной специальности, составленного на основе предъявляемых к выпускнику соответствующей специальности требований, в очень узкой мере, на фрагментарном уровне выражает ценностно-мировоззренческий компонент, фактически не выходящий за рамки узко профессиональных целей (профессиограммный подход). Так, слабо предусмотрены или вообще «западают» личностные характеристики выпускника, значимые на сегодняшний день в условиях любой профессиональной деятельности. Ценностно-мировоззренческий компонент личности почти не выражен, ограничен самими необходимыми требованиями в области социальных наук, в области экологии. Не предъявляется непосредственных требований к социальной культуре личности. Можно говорить лишь об опосредованном характере их значимости для специалиста, к примеру, когда говорится о готовности выпускника к написанию научных статей, к участию в научных конференциях и т.п.

Отсутствует какой-либо «намек» на запрос требования к интегративной деятельности естественных, точных и гуманитарных наук. Это означает, по нашему мнению, ненацеленность образовательного процесса на осознание значимости формирования самосознания личности на основе формирования отношения к усваиваемым знаниям и будущей профессиональной деятельности, ее специфическим особенностям относительно социально-культурного контекста.

Аналогичные результаты анализа были получены нами и при рассмотрении квалификационных требований к выпускнику других естественнонаучных и математических специальностей: учитель физики (050203), учитель математики (050201), учитель информатики (050202). Различие составляет специфический профессиональный компонент требований, предъявляемый к непосредственному предметному содержанию той или иной специальности.

В основном речь идет об узких знаниях и умениях (знание этики и права, запрос на экологическую компетентность и коммуникативную культуру). Узко профессиональная по характеру модель выпускника не может быть в полной мере личностной, она мало ориентирована на получение интегрированных знаний из разных научных областей, на развитие самосознания студента на основе формирования отношения к усвоенному. Иначе говоря, **субъектность личности как ведущая характеристика и показатель самозффективности (его компетентности и успешности) личности специалиста фактически не запрашивается на уровне предложенных в перечне требований.**

Так, понятие о здоровом образе жизни, исходя из содержания всех проанализированных учебных планов и программ по предмету негуманитарных специальностей

ностей, определено на основе только физиологических знаний; не дается понятие психического здоровья личности. Между тем известно, что данный показатель непосредственно «коррелирует» с нравственным миром человека, а также определяет и ряд важнейших физиологических показателей здоровья. Важным требованием к специалисту является требование формирования культуры мышления, но не вполне ясно из содержания программы, что под этим подразумевается. Безусловно, четкое определение понятия помогло бы системно определить и сфокусировать цели и способы преподавательской деятельности.

Вместе с тем в ряде требований к специалисту анализируемых специальностей от последнего запрашиваются такие качества, как гибкость, способность к переоценке накопленного опыта, самостоятельность личности, способность к саморазвитию, самосовершенствованию, профессиональному росту.

К выпускнику во всех проанализированных программах также предъявляется требование способности к проектной (творческой) деятельности в профессиональной сфере. Предполагается, что способность к творчеству в профессиональной сфере будет сформирована в процессе работы над курсовыми, дипломными, выпускными проектами; в процессе работы научно-исследовательских студенческих объединений, на факультативных занятиях по отдельным дисциплинам, в процессе производственной практики студента, в процессе преподавания отдельных дисциплин. Из общего перечня требований к выпускнику вытекает также требование к профессиональной целенаправленности его деятельности, к умению сотрудничать, работать в коллективе, к гибкому поведению в профессиональной сфере.

В профессиональном компоненте, хотя и говорится о готовности к осуществлению научно-исследовательской, экспериментальной и т.д. деятельности, но не выделены личностные качества специалиста, необходимые для ее осуществления, что затрудняет как целенаправленность образовательного процесса по специальности, так и оценку, и отслеживание этого качества. Считаем, что определение профессиональных и личностных характеристик специалиста позволило бы более точно скорректировать преподавательскую и учебную деятельность, а также задать объективные аспекты его контроля и критерии качества, системно осуществлять личностно-ориентированный подход. Осуществление этой деятельности становится реальным в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Итак:

Качественный анализ квалификационных характеристик выпускников анализируемых специальностей без и с дополнительной специальностью «Преподаватель» показал, что в целом в них наиболее полно соблюдены традиционный «ЗУНовский» подход, а также деятельностный критерий готовности специалиста репродуктивно-исполнительского уровня. Однако не менее важным является не только формирование соответствующей суммы знаний, умений и навыков студентов, но и развитие у них готовности и способности «добывать» новые знания на базе имеющихся. Важно развивать готовность и способности студентов «перусваивать» уже имеющиеся знания и сложившиеся на основе них представления, гибко адаптируя новые знания относительно уже усвоенного. Это значит, что от выпускника необходимо запрашивать не только и не

столько сам по себе исполнительский уровень профессиональной деятельности, но готовность к творческой самореализации в ней.

Обобщенный образ выпускника на основе анализа ряда квалификационных характеристик получился следующим: **компетентный специалист с развитыми дидактическими способностями, личность с общекультурной подготовкой (знающая законы социально-экономического развития, компетентная в области естественных наук, обладающая основами научного познания мира), обеспечивающей устойчивость и широту мировоззрения.** Дополнительно для получающих квалификацию «учитель»... либо дополнительную специальность «Преподаватель»: **качественный исполнитель Государственного заказа в сфере образования, хорошо осознающий значимость своей профессии и сущность образовательной политики; самосовершенствующийся специалист. А также: компетентный специалист в области естествознания со сформированным научным мировоззрением, позволяющим осуществлять научно-исследовательскую либо педагогическую деятельность и самосовершенствоваться в них.**

Таким образом, задаваемая учебными планами и программами и реализуемая на их основе модель личности выпускника негуманитарной специальности остается профориентированной по содержанию и характеру. Из чего вытекают как ее сильные, так и слабые стороны. **Сильный момент** - выраженная направленность на формирование необходимых (как достаточных) профессиональных знаний, умений, навыков личности. Особое место в ней занимает также ориентированность на общекультурный компонент. Имеются ориентиры и на развивающую деятельность. **Однако последние в большей мере, как показало исследование, достигаются в реальном процессе образования количественно, а не качественно, где преобладает «знаниевый», просвещенческий подход, что во многом обусловлено, по нашему мнению, содержанием ведущих документов, прежде всего государственным образовательным стандартом.**

Однако **центральный «слабым звеном»** запрашиваемых моделей выпускника проанализированных специальностей все же являются: недостаточная выраженность социально-ориентированного и личностного подходов (социально-личностный подход в обобщенном понимании), а также недостаточная ориентированность на культурное развитие будущего специалиста. Под **социально-личностным подходом** в образовании нами понимается одновременная ориентация образовательного процесса и задающих его субъектов на формирование как социально значимых, так и индивидуальных качеств личности. **Основным результатом реализации социально-личностного подхода** в образовательном процессе является **становление социально зрелой личности. Основными качествами социально зрелой личности выступают – ответственность личности, толерантность и эмпатия. В профессиональной деятельности эти качества находят свое выражение в готовности и способности личности нести индивидуальную ответственность за принятые ею решения, касающиеся как профессиональной, так и социальной сфер.** Кроме того, это готовность и способность личности к проявлению эмпатии в межличностном взаимодействии, в том числе в случаях собственного профессионального либо социального доминирования в

этом взаимодействии. Это также готовность и способность личности оценивать свои профессиональные решения и решения других с социально значимых позиций, на основе толерантности и амбивалентности.

Значимость социально-личностного подхода на документальном уровне может и должна быть подчеркнута, как было отмечено выше, через определение ведущих личностных качеств специалиста, вытекающих из предъявляемых к нему требований профессиональной деятельности. С другой стороны, содержательная ориентация на культурное развитие личности выпускника негуманитарной специальности может и должна быть выражена не только на уровне стандартного планирования ГСЭ, но и на уровне формулировки соответствующих квалификационных требований к специалисту. Более того, системное соотношение профессионально и социально значимых и индивидуально-личностных культурных качеств специалиста позволит построить целостную культурологическую модель специалиста, приблизив этим социально-культурное становление специалиста к стратегическому ориентиру «человек культуры» в его основных характеристиках.

Данная модель должна быть гомоморфной, то есть универсальной и приложимой к личности каждого студента той или иной естественнонаучной специальности. Кроме того, модель должна быть изоморфной и типической одновременно.

Целостная модель выражает себя в конкретном оформлении в виде определенного «образца» того или иного типа личности. Качество формирования в каждом конкретном случае определяется сопряженностью всех линий модели. Учет культурного фактора при разработке образовательной модели в условиях гуманитаризации образования в первую очередь предполагает «нормосообразующий» характер процесса моделирования, обеспечиваемый постоянно функционирующим процессом коррекции. Разработка оптимальной модели выпускника позволит не только более целенаправленно определить векторы развития и саморазвития участников образовательного процесса, но скорректировать цели, линии и способы взаимодействия преподавателей и студентов. Рекомендации, определенные на основе модели выпускника по той или иной специальности, помогут задать и образ эффективного преподавателя в его ведущих чертах.

Напомним, что основными характеристиками «человека культуры», как ведущего «образца» личности для культуросообразной модели выпускника естественнонаучной специальности в нашем исследовании являются: 1) *позитивность* в отношении к культурному контексту жизни и потому 2) *успешность*, 3) *адаптивность*, но *не конформизм*, а 4) *творческая* и 5) *рефлексивность*.

Поскольку же основополагающим свойством «человека культуры» является духовность (способность сознать мир в идеально-нравственных категориях и способность к самосовершенствованию на основе этого сознания), то и в разработке культурологической модели специалиста необходимо учитывать структуру гуманитарной культуры личности как базиса «человека культуры».

Мы уже пришли к выводу (см. гл. 2, ч. 3), что гуманитарная культура личности – ценностно-мировоззренческая часть общей культуры личности, ее идейно-содержательная (мотивационная) сторона или уровень.

Поскольку гуманитарная культура личности может быть также рассмотрена «как особая форма превращенной рефлексии». Следовательно, ориентация в образовательном процессе на формирование рефлексивных способностей студентов с необходимостью включает в себя и развитие их гуманитарной культуры.

Необходимость в формировании гуманитарной культуры студентов естественнонаучных специальностей, т.е. негуманитарных, вытекает, как уже было показано выше, из широкой социальной включенности этих специалистов в современный общекультурный контекст.

Формирование гуманитарной культуры личности на негуманитарных специальностях предполагает гуманизацию и гуманитаризацию образовательного процесса.

В начале параграфа подчеркивалось, что гуманизация и гуманитаризация естественнонаучного образования есть важнейшая альтернатива развитию технократических тенденций в образовании вследствие ориентации на формирование «узкого» специалиста. Рассмотрим, в чем нам видится основной смысл этой альтернативы, а также, каким образом их можно и нужно учесть при разработке культурологической модели специалиста естественнонаучной специальности.

Противопоставление гуманитарной и технократической культуры не является, на наш взгляд, абсолютным, несопоставимо противоположным по своей природе. Оно имеет место на уровне **сущностной наполненности-незаполненности личностного пространства, внутреннего мира личности. Тип технократического человека-тип личности, слабо направленный на социальное или же направленный на общество опосредованно (через призму узкопрофессиональных целей, задач, интересов).** Целостный подход в образовательном процессе на негуманитарных специальностях означает не исключение в ходе формирования той или иной культуры личности студента (технической или гуманитарной), а сопряжение этих двух культур с «духовной доминацией» в индивидуальном-личностном плане.

Реализация гуманитарного подхода в образовательном процессе на негуманитарных специальностях - это направленность образовательного процесса не только на расширение гуманитарных знаний студентов, но и на формирование у них гуманитарных позиций, отношений как ведущих критериев в отношении к профессиональной деятельности, к деятельности вообще.

Целостный подход в образовательном процессе на негуманитарных специальностях означает не исключение в ходе формирования той или иной культуры личности студента (технической или гуманитарной), а сопряжение этих двух культур под единоначалием культурологического компонента индивидуальной культуры личности.

Гуманизация образования высшей школы естественнонаучных специальностей прослеживается в первую очередь на содержательном и методическом уровнях. На уровне содержания естественнонаучного образования особое внимание обращается на освещение и анализ тем, включающих моральные и экологические проблемы современности. В частности, отдельно и специально затрагиваются темы, связанные с этическими сторонами научных исследований и их достижений.

Гуманизация естественнонаучного образования означает также совершенствование характера преподавания, «оттеняющего» определенные социально-личностные установки преподавателей и студентов. Мето-

дический уровень гуманизации образовательного процесса в высшей школе на естественнонаучных специальностях предполагает, как и на любых других специальностях, значимое изменение характера взаимодействия субъектов образовательного процесса в направлении развития субъектно-субъектных отношений, а также создания и развития со-бытийной образовательной среды, базирующейся на ведущих гуманистических принципах существования.

Гуманитаризация образовательного процесса на уровне высшей профессиональной школы рассматривается нами как качественный переход от традиционной приоритетности ЗУНа к его гармоничному сопряжению с процессом по формированию личностных свойств студентов как будущих специалистов в рамках профессиограммного подхода, с позиций самореализации, с ориентацией на развитие субъектности личности студента как будущего специалиста.

Важнейшей задачей, вытекающей из задач перераспределения образования, является определение образовательных условий, способствующих достижению соответствующего поставленным задачам нового качества образования в университете.

Качество образования в условиях его гуманизации, гуманитаризации и культурологизации (здесь необходимо отметить стратегическое единение этих трех направлений в развитии образования), как уже подчеркивалось (см. главу 1), следует рассматривать не как простую сумму знаний, умений и навыков. Необходимо отслеживать это качество, рассматривая как результат целостного формирования личности, как «соотношение цели и результата, как меры достижения целей при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития» личности [365, с.33]. Отсюда качество образования обладает проектной природой, «то есть может и должно быть предметом проектировочной работы» [там же, с.35].

Гуманитаризация негуманитарного образования - это не только и не столько насыщение его содержания гуманитарными дисциплинами (хотя и это направление является важным по-своему и в определенной мере), но изменение характера преподавания с целью формирования антропологического подхода к оценке действительности. В таком понимании гуманитаризация выступает в образовании формирующим личность началом. **По-видимому, полезным сегодня является возвращение к первичному (здесь – этимологическому) пониманию сути образования как общекультурного феномена.** В самом общем понимании образование есть ваяние (создание) образа. Значит, становление образа человека-творца - основной смысл содержания понятия «образование». В данном контексте «образование» - формирование в сознании человека образа окружающего нас мира, отражающегося в понятиях, суждениях, умозаключениях. Поэтому важнейшим условием образования человека является конструирование и усвоение им системы научных знаний. Уместное развитие, в сущности, и есть способность переосмысливать старые и генерировать новые понятия. Сегодня в точную науку начинает проникать *человеческое измерение* научного знания [385].

Ступени образовательной программы подготовки специалиста негуманитарной специальности, предусматривая изучение студентом дисциплин по всем циклам (цикл ГСЭ, цикл ЕН, цикл ОПД, цикл СД, цикл ФТД),

создают дополнительные возможности для обнаружения межпредметного поля взаимодействия, связи тем общекультурного (гуманитарного) цикла с естественнонаучной проблематикой, общекультурных целей и задач с профессиональными целями и задачами. Следовательно, имеющееся структурное деление содержания профессионального образования благоприятствует осуществлению межпредметного взаимодействия, и на этой основе, **формированию научного мировоззрения личности студента с его важными характеристиками (масштабность и объективность), формированию системно обоснованного ценностного отношения к ведущим общекультурным и общепрофессиональным проблемам, многомерному характеру восприятия действительности и амбивалентности.**

Помимо гуманизации и гуманитаризации, ведущими тенденциями развития отечественного высшего образования, как было отмечено в самом начале параграфа, являются его фундаментализация и поливариантность и проективность. И хотя мы не акцентировали внимание до этого момента, каким образом эти тенденции выражают себя в основных документах высшего образования, но, так или иначе, эти тенденции имелись в виду. Выделим их теперь специально. Фундаментализация высшего профессионального образования, в том числе естественнонаучного проследивается на документальном уровне в том, что помимо профессиональных и специальных дисциплин в обязательный перечень дисциплин Государственного образовательного стандарта входит значительный цикл дисциплин ГСЭ, имеющих общекультурное значение. Но этим совершенно не ограничивается фундаментализация образования.

Усиление образовательной тенденции к фундаментализации естественнонаучного образования предполагает и реализацию культурологического подхода. А именно: **на содержательном уровне в тематическом планировании учебных дисциплин общекультурной и естественнонаучной подготовки важно проследивать общие с точки зрения в них социально значимого и общекультурного содержания.** Подобная связь на уровне содержания образования между гуманитарными и негуманитарными дисциплинами позволит более четко и ясно планировать деятельность преподавателей в этом направлении, способствуя формированию социально-ценностных мировоззренческих позиций будущих специалистов.

Поливариантность и проективность высшего образования выражает себя в значительной доле учебного времени, отводимого на изучение дисциплин по выбору, и, безусловно, в разделе «Региональный компонент». Данный компонент представляет собой огромный потенциал для разработки дополнительных творческих курсов преподавателей, а также для изучения региональных социально-экономических и культурных особенностей.

Проанализируем, каким же образом выражены основные тенденции современного высшего образования в России в запрашиваемой модели выпускника естественнонаучной специальности. Для этого мы составили обобщенную модель специалиста на основе содержания действующего Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. За структурную основу данной модели нами была взята структура культуры личности по В.А. Ремизову.

Обобщенная структура культуры личности специалиста негуманитарной специальности:

Содержательный компонент:

мировоззрение – личность со сформированным научным мировоззрением, знанием основных законов естественнонаучного и социального существования;

формы проявления мировоззрения – профессиональная культура (подготовленность к выполнению всех перечисленных видов профессиональной деятельности);

знания: профессиональные знания, валеологическая компетентность, знание основных законов социально-экономического развития, в том числе общие знания по психолого-педагогическим дисциплинам, в случае дополнительной специальности «Преподаватель» расширенные психолого-педагогические знания;

язык: владение русским языком как государственным, общая культура речи; владение символической системой физических явлений и процессов, владение математическими знаковыми системами на уровне высшей математики, владение языком компьютерных технологий;

традиции: готовность к развитию исследовательской деятельности, а также к поддержанию и развитию педагогических традиций в случае дополнительной специальности «Преподаватель».

Функционально-прикладной компонент:

профессиональная культура - ограничена рамками узкой специализации в области естественных или математических наук; в случае дополнительной специальности «Преподаватель», квалификация «учитель» достаточный для осуществления образовательной деятельности уровень педагогической культуры;

коммуникативная культура - свободное и грамотное владение государственным языком (русским), свободное владение профессиональной речью (на уровне терминологии, ее грамотного и адекватного использования, владение стилем профессиональной речи в зависимости от вида профессиональной деятельности); информационная культура на уровне знания ведущих информационных и коммуникативных технологий;

культура здорового образа жизни – готовность к экологической деятельности в профессиональной сфере;

культура быта (формируется в образовательной среде на уровне свободного волеизъявления преподавателей и студентов в форме спецкурсов, факультативов, кружков, студий, объединений и т.д.) - основная цель в целом на общекультурном уровне не противоречит основным профессиональным и социальным нормам.

Далее мы сопоставили **содержание структуры культуры личности выпускника негуманитарной специальности с основными качествами гуманитарной культуры личности**. Данное сопоставление выявило, что запрос на качества человека с развитой гуманитарной культуры в данной модели недостаточен.

В частности, такое качество, как **«креативность»** запрашивается в содержательном компоненте (п. **Традиции**) как готовность к осуществлению развивающей деятельности в профессиональной области. В функционально-прикладном компоненте структуры культуры личности данное качество «явно» не просматривается. Таким образом, можно сказать, что обобщенная модель запрашиваемого выпускника негуманитарной специальности в слабой мере выражает необходимость

получения творческого специалиста; в пункте «Культура здорового образа жизни» необходимость в креативности выражается в требовании готовности к экологической деятельности в профессиональной сфере.

Альтруистичность как следующая важная составляющая гуманитарной культуры личности запрашивается в содержательном компоненте в разделе «Знания» на уровне экологической компетентности, в функционально-прикладном компоненте в пункте «Профессиональная культура», как готовность к осуществлению педагогической деятельности в случае дополнительной специальности «Преподаватель».

Значительным упущением, как видно из анализа, можно считать незапланированность альтруистичности как важного личностного качества в содержательном компоненте, в особенности по пунктам «Мировоззрение», «Формы проявления мировоззрения». Кроме того, можно констатировать недостаточно широкую область его реального запроса (только по экологической линии).

Такие качества личности, как **потребность в самореализации и саморазвитии, а также готовность, способность** наиболее четко запрашивается в требованиях к научно-исследовательской и проектной деятельности по специальности, а также в случае с дополнительной специальностью «Преподаватель» и на уровне требования к развитию лучших традиций образовательной и, в том числе, педагогической деятельности, к самосовершенствованию в ней. Можно также обнаружить, что в обобщенной структуре культуры личности специалиста готовность к самореализации и саморазвитию просматриваются в содержательном компоненте в пункте «Традиции», как способность к развитию профессиональных традиций, к осуществлению исследовательской деятельности.

В целом можно говорить об определенном недостатке планирования или же его недостаточной осознанности. Это означает, что **современные тенденции развития высшего образования (гуманизация, гуманитаризация и культурологизация) фактически не учитываются при составлении основных образовательных документов**. Значит, есть реальная необходимость коррекции образа (модели) выпускника негуманитарной специальности на уровне качественного изменения содержания квалификационных требований к выпускнику той или иной анализируемой негуманитарной специальности. Разработка действительно культурологической модели выпускника естественнонаучной специальности способствовала бы более качественной переориентации всего образовательного процесса по этим специальностям. Такая модель может служить своеобразным образцом и конкретной рекомендацией к составлению учебных планов и программ, к планированию и осуществлению учебно-воспитательного процесса в условиях негуманитарного образования.

Такая оптимальная и обобщенная культурологическая модель специалиста должна отвечать в нашем понимании всем перечисленным выше тенденциям развития высшего образования. Так, фундаментализм высшего образования должен предполагать запрос на формирование целостного мировоззрения личности, включающего в себя не только «знаниевый» интеллектуальный компонент, но и компонент ценностный. При этом ценностный компонент должен играть в этом синтезе не вторичную, но во многом первичную роль. **В этом**

плана мы считаем принципиально важным моментом не разделение профессиональной культуры личности специалиста (функционально-прикладной компонент, по В.А. Ремизову) от его ценностно-мировоззренческих основ (содержательный компонент, по В.А. Ремизову), но их целостное единство. И именно поэтому при построении культурологической модели выпускника негуманитарной специальности считаем непригодной рассмотренную нами структуру культуры личности по В.А. Ремизову.

Определим структурные основы культурологической модели специалиста естественнонаучной специальности в соответствии с идеями нашего исследования. За идейно-содержательную основу данной модели мы взяли качества личности с развитой гуманитарной культурой.

1. Напомним, что формирование гуманитарной культуры личности предполагает решение следующих образовательных задач как общежизненных проблем: 1) **проблему цели и смысла жизни**; 2) **проблему личностного выбора или формирования духа свободы**; 3) **проблему соотношения эгоизма и альтруизма**; 4) **проблему самореализации личности**. Это значит, что в культурологической модели выпускника должны проследиваться качества и ценностные позиции, свидетельствующие о позитивном решении каждой из перечисленных выше проблем.

Так, позитивная направленность в решении проблемы цели и смысла жизни отдельной личности выражается в таких качествах, как **гуманность, целеустремленность, социальная зрелость**. Позитивное решение второй проблемы на личностном уровне выражается в таких качествах, как **самостоятельность**, (относительная) **независимость в ценностных позициях и убеждениях, толерантность**. Позитивное решение третьей проблемы личностью предполагает развитие в ней таких качеств, как **субъектность, эмпатия, толерантность, чувство коллективизма и солидарности**. Наконец, позитивное решение четвертой проблемы предполагает на личностном уровне развитие таких качеств, как **способность к саморазвитию, мобильность, творчество**.

2. Кроме того, в модели должны быть отражены основные компоненты гуманитарной культуры личности – **духовный и интеллектуальный**. Духовный компонент гуманитарной культуры личности, или ее духовность, включает в себя **ценностные отношения к действительности и себе (мир ценностей)**, а также **духовно-душевные способы обретения этих ценностей (интенциональное)**.

Безусловно, что высшее образование не может и не в состоянии отвечать за все личностное становление студента. Это объективность. Однако убеждены, что определение социально необходимых качеств личности выпускника как будущего специалиста должно рассматриваться особо. В связи с этим в качестве основных духовных качеств личности специалиста естественнонаучной специальности, запрашиваемых культурологической моделью выпускника, мы выделили: **гуманистическое мировоззрение и этичность**.

Интеллектуальный компонент гуманитарной культуры личности рассматривается нами как **мера осознанности (или осознанность) своего ценностного мира и характера выбора и освоения этих и новых ценностей (рефлексивный компонент)** (см. гл. 2, разд. 3). Сопряженный характер развития интеллектуального ком-

понента с духовным в разрабатываемой культурологической модели предполагает неотрывность, но взаимозависимость профессиональных и социально-личностных позиций специалиста.

3. Гуманитарная культура личности – необходимая предпосылка для формирования «человека культуры» с его ведущими качествами: **позитивность в отношении к культурному контексту жизни, успешность, адаптивность, творческая направленность и рефлексивность**.

Сформированность гуманитарной культуры личности – необходимая предпосылка для формирования «человека культуры» в ведущих качествах: **позитивность в отношении к культурному контексту жизни, успешность, адаптивность, но не конформность, творческая направленность и рефлексивность**.

Позитивность личности в отношении к культурному контексту выражается в социально значимых качествах: **эмпатия** (способность к сопереживанию); **толерантность** (терпимость, уважение к другим культурам и представителям иных точек зрения и т. п.); **этичность** (принятие и соблюдение этических правил и норм); **основополагающей основой которых выступает уважительное отношение к себе и другим**. В совокупности перечисленные качества составляют базу **нравственного мира личности**.

В профессиональном плане позитивность в отношении к культурному контексту также выражает себя в социально значимых качествах, правда, со специфическим направлением в отношении к культурному наследию содержания избранной профессии. Например, уважение к другим, альтернативным позициям ученых, педагогов, к мнению других профессионалов. Это также соблюдение этических норм в случае критического анализа научного и другого профессионального наследия.

Успешность личности может и должна быть выражена в модели выпускника в первую очередь как овладение системой профессиональных знаний и умений. Как на социально-культурном, так и на личностном уровнях успешность личности означает ее **социально-культурную активность и самореализацию**. На социально-психологическом уровне – это **адаптивность** (способность быть мобильным, сохраняя при этом ведущие индивидуальные черты). На психологическом уровне – в нормальном уровне тревожности, в уровне притязаний личности, в характере самооценки (объективная самооценка, средняя или высокая самооценка (Р. Бернс)).

Адаптивность (в данном случае это не психологическая, но, прежде всего, социально-культурная характеристика) **(но не конформность)** «человека культуры» есть **готовность личности к преемственности и самовыражению в социально-культурном контексте через осознание себя представителем и носителем определенной культуры**. Это также готовность к эффективно-информационному обмену и межличностному взаимодействию (коммуникации) в профессиональной сфере (функционально-прикладной компонент), **в эколого-валеологическом варианте – это способность к сохранно-сберегающей деятельности и ведению здорового образа жизни**.

Адаптивность в профессиональной сфере означает способность личности осуществлять преемственность в профессиональной деятельности, одновременно творчески самовыражаясь. **На личностно-психологическом**

уровне адаптивность личности выражается способностью ощущать себя представителем и носителем определенной профессиональной культуры. **На валеологическом уровне** адаптивность означает готовность и способность личности вести здоровый образ жизни, осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с основными рекомендациями научной организации труда (культура умственного труда и профессионального поведения), в способности к саногенной деятельности (саногенное мышление (Ю.М. Орлов)).

Многие из характеристик вырисовывающейся культурологической модели выпускника естественнонаучной специальности, безусловно, требуют особой организации образовательного процесса и дополнительного времени. Однако в условиях вариативного образования она может успешно формироваться через систему спецкурсов, а также в процессе преподавания базовых дисциплин, так или иначе затрагивающих проблемы культуры быта. К таким дисциплинам можно отнести экологические дисциплины, психолого-педагогические, эстетические, в определенном смысле и экономические (умение вести экономические расчеты в домашнем хозяйстве). Сегодня не требует доказательств факт, что от уровня общей (в том числе социальной, экологической и валеологической, а также культуры его быта) культуры человека в значительной степени зависит и культура профессиональной деятельности, ее качество. Следовательно, раскрытие тем, связанных со спецификой будущей профессиональной деятельности студента, например, педагогической, и особенностей ее влияния на личную жизнь, на быт, является, по сути, не просто и не только «интересным» отступлением в образовательном процессе по подготовке специалиста, но и важным, полезным начинанием, влияющим на качество будущей профессиональной деятельности специалиста, на развитие как его личностных, так и профессиональных характеристик.

Творческая направленность как одно из ведущих качеств «человека культуры», а также его **рефлексивность** – важнейшие показатели развития **самосознания** личности, **способности к саморазвитию и самосовершенствованию и творчеству**. Поэтому в культурологической модели выпускника они также должны найти свое выражение.

Мы рассмотрели, какие качества «человека культуры» должны быть выражены в культурологической модели выпускника естественнонаучной специальности, а также в каком сопряжении они находятся между собой. Рассмотрим теперь, каким образом можно учесть характеристики личностного типа человека.

Итак, к основным характеристикам «личностного типа» относятся:

1) **субъектность**, 2) **диалектичность**, 3) **преemptивность** и 4) **гибкость**, 5) **неравновесность** (см. гл. 2, разд. 2). Между первым и вторым качеством можно также выделить **динамичность личности**.

Необходимым качеством будущего специалиста является **субъектность**. Субъектность как качество личности означает осознание личностью себя, ощущение собственной идентичности самому себе: «Я – это Я», «Я – это тот-то», «Это Я, а именно...» и т.п. Субъектность личности в профессиональной деятельности – интеграция на высоком личностном уровне индивидуального и профессионального, ощущение собственной компетентности и успешности.

Поскольку субъектность во многом как свойство

личности выражает себя в инициативности, то определим как важное качество специалиста любой негуманитарной специальности именно **инициативность** в сфере профессиональной деятельности.

Такая характеристика личностного типа, как **динамичность**, предполагает запрос таких качеств, как способность к саморазвитию, самосовершенствованию. **Диалектичность** как качество личности предполагает развитие способности к позитивной адаптации, **то есть способности к личностному самовыражению в профессиональной деятельности, не противоречащей этическим и специальным требованиям этой профессии**. Отсюда следует **установка на творческого специалиста**, так как только творческая личность способна к продуктивному самовыражению в деятельности.

Формирование способности к осуществлению преemptивности в профессиональной деятельности выражается в способности отбирать лучшее из имеющегося и «улавливать» прогрессивное в «веяниях» нового времени, в умении сочетать эти два начала, планировать с учетом этого сочетания свою и чужую деятельность.

Наконец, запрашиваемым качеством будущего специалиста является неравновесность, то есть способность осуществлять деятельность с учетом принципа относительности; это способность к «синтонному» взаимодействию в профессиональной деятельности как важному условию ее гармонизации, и, следовательно, саморазвитию.

В качестве важных личностных свойств в исследовании были выделены: **креативность, альтруистичность, потребность в самореализации и саморазвитии**. Данные качества базируются в свою очередь на гуманитарной культуре личности, ее развитой духовности.

На основе предлагаемых моделей личности – «человека культуры» и личностного типа человека предложим вариант обобщенной культурной модели личности специалиста негуманитарной специальности или культуросообразную модель личности специалиста негуманитарной специальности как ориентир образовательной деятельности относительно прежде отвергнутой структуры модели личности по В.А. Ремизову, но с учетом перечисленных требований.

Содержательный компонент:

мировоззрение – сформированность научных и ценностных основ мировоззрения, знание и понимание основных законов природной и социальной жизни с учетом гуманистических ценностей, сформированность ценностного отношения личности к профессии и ценностного отношения личности как будущего профессионала к миру (**результат – гуманистический характер мироотношения, ценностное мировоззрение личности, субъектность личности как ее инициативность, амбивалентность**);

формы проявления мировоззрения – профессиональная культура, выраженная:

- в готовности осуществлять с ценностно-мировоззренческих позиций профессиональную деятельность на основе глубокой профессиональной компетентности;
- в готовности к осуществлению экологического подхода при решении профессиональных проблем как важной составляющей ценностного подхода;
- в готовности осуществлять педагогическую либо образовательную деятельность с гуманистических по-

зий; в развитом стремлении к личному и профессиональному росту;

знания:

- система профессиональных знаний (**связана с общекультурным компонентом знаний**);

- система общекультурных знаний (**связана с профессиональным компонентом знаний**);

- валеологическая компетентность (**экологическое сознание личности, реализация антропоного принципа в образовании**);

- знание основных законов социально-экономического развития, в том числе общие знания по психолого-педагогическим дисциплинам, в случае дополнительной специальности «Преподаватель» расширенные психолого-педагогические знания (**высокий уровень компетентности специалиста, основанный на синтезе общекультурных и специальных знаний**);

а также:

- сформированность отношения к знанию как лично усвоенной информации о действительности и потому включающей ценностное отношение к усвоенному, а также стремление к осознанию этого ценностного отношения к определенному знанию в целях осознанного и творческого использования (**динамичность, диалектичность и креативность личности как результат формирования личностных смыслов содержания образования**);

язык: грамотное владение русским языком как государственным, общая культура речи; владение символической системой физических явлений и процессов, владение математическими знаковыми системами на уровне высшей математики, владение языком компьютерных технологий (**речевая культура личности и общая технологическая компетентность – коммуникативные, включающие в себя коммуникационные способности личности**);

традиции: готовность к развитию профессиональных знаний на основе исследовательской деятельности (**научное мировоззрение, исследовательское мышление, диалектичность личности**);

- готовность к осуществлению творческой преемственности профессиональных традиций через развитие личного профессионализма (**способность к саморазвитию, успешность, рефлексивность личности и преемственность**);

- готовность к поддержанию и развитию лучших педагогических традиций в случае дополнительной специальности «Преподаватель» (**гуманистичность взглядов, способность к самореализации в образовательной деятельности, способность к осуществлению преемственной культуросообразной деятельности, к трансляции культурных смыслов содержания образования**).

Функционально-прикладной компонент: профессиональная культура, включающая в себя гуманитарную культуру личности (общекультурный компонент) и профессиональный компонент как результат ценностного усвоения специализированных знаний в области естественных или математических наук; в случае дополнительной специальности «Преподаватель», квалификация «Учитель» достаточный для осуществления гуманистической образовательной деятельности уровень педагогической культуры (**развитая акмеологическая культура личности на базе развития субъектности и ценностного мировоззрения**);

коммуникативная культура - свободное (грамот-

ное) владение государственным языком (русским), свободное (компетентное) владение профессиональной речью (на уровне терминологии, ее грамотного и адекватного использования, грамотное владение стилем профессиональной речи в зависимости от вида профессиональной деятельности); информационная культура, выраженная не только в умениях пользоваться ведущими информационными и коммуникативными технологиями, но и в способности осмысливать получаемую информацию с ценностных и профессиональных позиций и использовать ее соответственно этому осмыслению (**адаптивный и креативный характер профессиональной деятельности с учетом ее общекультурных и личностных смыслов**);

культура здорового образа жизни – стремление к реализации валеологического подхода в профессиональной деятельности (субъектность личности на уровне целостной идентификации как установки на полноту самореализации (**предполагает решение бытийных вопросов о смысле жизни и творческой самореализации в деятельности**));

- соблюдению ведущих рекомендаций в этой области;

- готовность к экологической деятельности в профессиональной сфере;

культура быта (формируется в образовательной среде на уровне свободного волеизъявления преподавателей и студентов, не противоречащего гуманистическим и правовым нормам, в форме спецкурсов, факультативов, кружков, студий, объединений и т.д.). Осуществление образовательной деятельности в этом направлении рекомендует формирование осознанного отношения студента к специфике типичного влияния будущей профессиональной деятельности на бытовой уровень жизни; а также формирование готовности и способности на основе этого осознания учитывать имеющиеся особенности профессионального образа жизни и гармонично сочетать на принципах нравственности, личностной заинтересованности и ответственности профессиональную и бытовую сферы, как дополняющие и продолжающие друг друга (**адаптивность и успешность личности, субъектность как характеристика цельной личности**).

Таким образом, даже заранее заданная структура культуры личности, во многом ориентированная на разделение личностного и профессионального планов жизнедеятельности человека, качественным образом изменяется при насыщении ее культурологическими смыслами образования, обретает довольно целостный характер, уточняет сферы взаимосвязи между видами социальной и профессиональной деятельности личности специалиста и его жизненно важными социально-культурными качествами. **Улучшенная таким образом модель личности специалиста может служить базовым ориентиром для конкретизации образовательной деятельности в вузе по становлению высоко развитой личности компетентного специалиста в условиях негуманитарного образования.**

3.3. ИНДИВИДУАЛИСТИЧЕСКИЕ И КОЛЛЕКТИВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Важным социально-культурным противоречием любого общества является культурный «синдром»,

представленный дилеммой «индивидуализм-коллективизм». Россия традиционно относится к обществу коллективистического типа. Однако, как показывают современные исследования (Н.М. Лебедева, Н.Д. Никандров), в последнее время все более явно проступают черты индивидуалистического толка. Можно утверждать, что отказ от социалистической идеологии во многом способствовал противопоставлению ее ведущей ценности - *коллективизму* другую – *индивидуализм*. Данные изменения естественным образом коснулись и сферы образования. В воспитательной политике вместе с реализацией принципа тотальной гуманизации, а также с усилением в ней демократических процессов произошел «сдвиг» в сторону развития персоналистских, а с ними часто и индивидуалистических тенденций.

Обнаружилось явное недопонимание педагогами всей сложности проблемы реализации новых принципов образования, чему «подыграла» и «благодатная почва» всеобщего развала и сумятицы, развития хищнических настроений и западничества.

Как уже отмечалось во второй главе (разд. 2.4), наличие необходимости определения важнейших методологических оснований педагогических решений относительно социально-культурного противоречия **индивидуализм – коллективизм**. Определяющим в решении следует признать культурологический подход, позволяющий научно определить основные социально-культурные тенденции развития общества, в том числе относительно синдрома «индивидуализм-коллективизм».

В каждом обществе можно обнаружить как коллективистические, так и индивидуалистические тенденции. Критерием выступает принцип доминирования. Напомним, что **выделяют два типа коллективизма: горизонтальный (взаимная зависимость людей друг от друга), вертикальный (служение индивида группе)**. Коллективистическая направленность общества сегодня представлена неоднозначно и разрушение, например, какого-то одного типа коллективизма еще не означает прямой переход общества к индивидуалистическим позициям. Это может быть модификация самого коллективизма, например, из вертикального в горизонтальный.

Определение точек «отсчета» в ценностном выборе между индивидуализмом и коллективизмом начинается с выявления сущностных различий между тем и другим типами общественного сознания и поведения. Кроме того, существенно дополняющим решение этой проблемы должно стать последовательное и системное изучение уже имеющихся ценностных и менталитетных предпочтений современной молодежи. При этом студенческой молодежи в этом ряду может быть отведена особая роль, поскольку именно она составляет будущее на уровне важнейших государственных и общественных социальных структур.

Изучение ценностных предпочтений современных студентов с ведущими характеристиками субъектов индивидуалистических и коллективистических культур демонстрирует развитие неоднозначных тенденций в Российском обществе в этом плане. Многолетнее изучение ценностных предпочтений студентов Курганского государственного университета, а также Челябинского государственного педагогического университета осуществлялось с помощью специально разработанной анкеты «Кто Я?» с учетом основных индивидуалистических и коллективистических различий в сознании и поведении личности (2001-2005 гг.) (см. Приложение

2). Всего было опрошено более 700 студентов.

Так, выборочный опрос студентов математического факультета (МФ) и факультета естественных наук (ФЕН) Курганского государственного университета (2001 г.) выявил типичность ценностных предпочтений студентов всех курсов. Всего было опрошено 145 человек. Более подробно остановимся на анализе данных по студентам первого курса (набор 2001г.), где было опрошено 75 человек.

Оказалось, что индивидуалистические позиции преобладают у 33,3% опрошенных студентов, коллективистические – у 18,8%, примерно одинаковое соотношение между индивидуалистическими и коллективистическими выборами было обнаружено почти у половины студентов – 47,9%. При этом назвали себя выраженными индивидуалистами 39,9% опрошенных, коллективистами – 26,6% студентов. Одна треть студентов отметили, что в зависимости от среды общения (дом, работа, учеба) им свойственны либо индивидуалистические, либо коллективистические черты в поведении. Вместе с тем у **значительного числа студентов, ответивших «нигде» (19,9%) на вопрос, где они выступают индивидуалистами: а) дома; б) на работе, учебе,** - при общем подсчете выборов **обнаружилось значительное превалирование индивидуалистических позиций, что, вероятно, свидетельствует о слабой осознанности собственных позиций и поведения, смещении индивидуалистических и коллективистических черт личности.** Во многом аналогичные данные были получены при изучении и студентов разных курсов ЧГПУ, а также ЧелГУ: более чем 30% опрошенных студентов (2003-2004гг.) считают себя коллективистами при доминировании индивидуалистических выборов.

Согласно полученным данным, у студентов **имеется выраженное стремление и активность к самостоятельности в социальной жизни, с одной стороны, и довольно значимая зависимость от окружения и близких, с другой.**

Факт социальной зависимости от близких и учет их интересов в своей жизни подтвердился рядом ответов. Так, **71,8% студентов считают главным в жизни заботу о себе и своих близких (ИП), а не заботу о своей роли в обществе и преданность делу (11,9%) (КП).** Одинаково важным назвали и то, и другое только 15,9% студентов. **По-видимому, эти данные могут служить свидетельством развития горизонтального (узко группового) коллективизма в нашем обществе, вплотную граничащего по ряду своих особенностей с позицией крайнего эгоизма (индивидуализма).**

Считаем, определенным логическим следствием происходящих социальных перемен является доминирование мнения студентов о том, что можно считать нормальным нахождение человека в разнородных социальных группах практически одновременно (63,8%) (ИП). Только 36,2% опрошенных связывают такую ситуацию с непоследовательностью и фальшивостью человека (КП). Видимо, в доминирующем мнении студентов выразилось их позитивное отношение к свободе личностного выбора. **Возможно, это показатель роста социальной толерантности молодежи, гибкости в социальных отношениях.**

В результатах опроса **проявился высокий показатель интереса студентов к собственной личности, в сравнении с интересом к другим.** Так, 59,8% студентов более склонны задумываться о себе и своем поведе-

нии (ИП), в то время как о других и их поведении чаще думают 19,9% опрошенных (КП). Возможно, что высокий показатель интереса к собственной личности у студентов – свидетельство их возрастных особенностей – развивающегося самосознания, активного самоопределения, в том числе профессионального. **В педагогическом плане данная возрастная особенность – «благодатная почва» для развития в личности рефлексивных способностей, способностей к самоанализу в противовес тенденции к центрированию только на собственных проблемах.**

Более половины студентов (53,2%) отнесли личную успешность в группе только к своим заслугам (ИП), а не к заслугам и всех других – 35,9% (КП). **Очевидно, что в основном молодые люди не склонны «делиться» своим успехом с другими, что не может не отражаться на особенностях учебного процесса в вузе.** В частности, на сегодняшний день следует пересмотреть значение групповых и коллективных форм обучения. Скорее всего, в этих условиях наиболее приемлемыми окажутся разные виды индивидуальной работы со студентом. При этом в случае использования групповых форм обучения важно учитывать вклад каждого студента.

Развитие индивидуалистических настроений среди студентов прослеживается и по ответам, касающимся сопоставления профессиональной и личной сфер жизни. 50,5% студентов отметили, что разделяют по личностной значимости семью и трудовой коллектив в пользу первой (ИП). Однако значительное число студентов (46,5%) считают одинаково важным и то, и другое. В общем, эти данные говорят о естественной для людей тенденции разделять личную и профессиональную жизнь (часто в пользу первой), а также, на наш взгляд, об ослаблении идеологических подходов в этом плане. С другой стороны, немалое количество опрошенных, считающих важным и то, и другое, как нам кажется, свидетельствует не столько в пользу самого по себе коллективного начала, сколько о понимании важности личного комфорта в обоих планах для позитивного самочувствия.

Превалирование коллективистических выборов студентов выявилось в следующих случаях: 1) 69,2% опрошенных склонны оценивать людей в зависимости от того, какое место они занимают в их жизни (КП), в то время как по одним и тем же критериям предпочитают оценивать людей только около трети студентов (ИП); 2) в оценке себя предпочитают проявлять скромность 59,8% студентов (КП), только 23,9% придерживаются позиции «сам себя не похвалишь...» (ИП), остальные студенты не имеют четкого мнения по этому вопросу; 3) 58,5% опрошенных студентов предпочитают хранить лучшее угощение для самых близких и дорогих (КП), чем давать любому гостю (ИП) (41,5%); 4) разногласия внутри группы считают всегда нежелательными 54,5% студентов (КП), иногда очень полезными – 43,9% (ИП); 5) 53,2% студентов ответили, что их поступки скорее связаны с принятыми в обществе нормами и правилами (КП), а не с верностью своим взглядам и убеждениям (ИП) (42,6%).

По-видимому, студенты нередко придерживаются коллективистических позиций, проявляя миролюбие, дружелюбность (что соответствует и возрастным особенностям) либо стремление к удобству, приспособлению (многие на вопрос о разногласиях внутри группы ответили, что они нежелательны).

Кроме того, **студенты оказались достаточно скром-**

ны либо, что очень возможно, имеют низкую самооценку (многие предпочли проявлять скромность в самооценке, что есть один из показателей возможно низкой, иногда заниженной самооценки). Следует подчеркнуть, что эта черта мало свойственна западному менталитету. В стремлении к скромности выразился именно отечественный дух, выраженный в традициях коллективного воспитания («На миру и смерть красна», «Не место красит человека, а человек место»). В сочетании со значительным перевесом коллективистических выборов, что люди должны оцениваться в зависимости от того, какое место они занимают в вашей жизни, последний факт может опять-таки говорить не столько о коллективизме вообще, сколько о стремлении поддерживать узко групповые интересы (горизонтальный коллективизм).

Коллективистические позиции были выявлены у значительного количества студентов и по ряду других позиций, хотя количество выборов и не превысило 50%. Так, большая часть студентов ответили, что конфликты между супругами и их родителями должны решаться в пользу отношений «родители-дети» (КП) (49,2%), а не в пользу отношений «супруги», хотя и в этом случае процент выборов оказался немалым (38,6%) (ИП). Многие студенты ответили, что интересы близких и друзей более важны (КП) (47,9%), чем личные цели (ИП) (37,7%); что более важно воспитывать человека в духе преданности и бескорыстия во имя интересов других (КП) (39,9%), чем в духе верности только самим себе (ИП) (34,6%). Несмотря на преобладание коллективистических выборов по перечисленным вопросам, нельзя не отметить мало уступающий процент индивидуалистических выборов в каждом случае. По-видимому, хотя у студентов значительно развиты альтруистические стремления, в то же время они не склонны пренебрегать и личными интересами.

Особо выделим почти равное число тех и других выборов студентов по отдельным вопросам, хотя и с «легким» доминированием индивидуалистических: 1) 45,2% опрошенных считают, что человек должен быть уверен, прежде всего, «чтобы не быть обузой для других» (КП), «чтобы делать, что хочет» – 49,2% (ИП); 2) главную цель человека в обществе видят в гармонии с ним (обществом) (КП) 41,2% студентов, но еще больше студентов (46,6%) главной целью назвали самореализацию (ИП). Свое поведение определяют принадлежностью к кому-либо, чему-либо 41,2% студентов (КП), мотивацией к достижению – 51,9% (ИП). В первую очередь хотели бы видеть в своих учениках умение соглашаться, считаться с мнением других 42,6% (КП), способность к формированию собственных взглядов и их защите выбрали 45,2% студентов (ИП).

Итак, из проведенного анализа ответов студентов можно сделать выводы, что **коллективистические либо индивидуалистические позиции личности студентов во многом:**

1) сопряжены с их возрастными особенностями (потребность в самоопределении, стремление к независимости и самостоятельности наряду с потребностью быть признанным в кругу ровесников, со стремлением к самоутверждению в достаточном узких либо одновременно разных социальных кругах);

2) обусловлены объективными обстоятельствами их жизни (значительной зависимостью от окружающих, прежде всего экономической);

3) отражают типичные изменения в сознании российских граждан, произошедшие за последние годы (рост индивидуалистических настроений, выражающийся порой в полярных тенденциях – стремлении к неограниченной свободе, вплоть до крайнего индивидуализма, с одной стороны, и стремлении к гармоничности в социальных отношениях, толерантности, с другой).

Структура ценностных ориентаций студентов отражает их возрастные особенности и только потом – профессиональную принадлежность. Так, на пункт анкеты «Я – это...» ни один из опрошенных студентов не охарактеризовал себя с позиций принадлежности к будущей профессиональной деятельности. Кроме того, по всей видимости, **возрастная самоидентификация личности студента проходит не по «прямой линии», лидирующими способами самоидентификации оказались другие позиции личности студентов, которые, впрочем, также могут свидетельствовать о возрастных ценностных приоритетах студентов** («Я – романтик», «Я веселый человек», «Я – хороший друг» и т.п.).

Рейтинг ответов, связанных с личностной самоидентификацией, оказался следующим. Самоидентификация: 1) по чертам характера (38,6%); 2) по социальной роли (33,3%); 3) сущностная, бытийная позиция (23,9%); 4) эмоциональная самопрезентация (14,6%); 5) гендерная (9,2%); 6) по возрасту (2,7%); 7) по профессиональной принадлежности (0%).

Наиболее типичными линиями самоидентификации студентов являются первые три, при этом факт, что на первое место вышла самоидентификация по чертам характера, а близкой по количеству предпочтений к ней – социальная самоидентификация, – говорят сами за себя. Для студентов предельно важным является их «социальное имя», общественное мнение о себе. Значит, **на одном из первых мест в их сознании стоит проблема личностного признания.**

Особенности индивидуалистических и коллективистических позиций личности студентов указывают также на противоречивый, неоднозначный характер их развития. Был выявлен «смешанный» характер ценностных позиций студентов относительно дилеммы «индивидуализм – коллективизм», что, возможно, является своеобразным подтверждением поликультурного развития общества и еще раз доказывает значимость проблемы (на уровне поддержки и осознанного управления) формирования мировоззрения студентов в условиях профессионального образования как условия достижения ими личностной зрелости.

Развитие индивидуалистических и коллективистических предпочтений у студенческой молодежи прослеживалось и в дальнейшем. Так, во многом подобными приведенным данным явились и результаты опроса студентов ЧГПУ и ЧелГУ в 2003–2004гг.. В опросе были задействованы студенты с 1-го по 4-й курсы двух специальностей: Математика/Информатика (математический факультет) и Биология/Психология (естественнонаучный факультет). (Всего было опрошено около двухсот респондентов). Отметим, что все сформулированные на основе результатов исследования выводы о ценностных предпочтениях, а также об особенностях самоидентификации личности студентов подтвердились и данным опросом. В частности, оказалось, что студенты ЧГПУ также в большей мере придерживаются индивидуалистических позиций.

Рейтинг индивидуалистических предпочтений студентов ЧГПУ и ЧелГУ

1. **В жизни я образую собственные привязанности и общение (96,3%).**

2. **Главное для меня – забота о себе и своих близких; своих учеников я бы воспитывал в духе верности самим себе; я поступаю так, как я поступаю, так как верен своим взглядам и убеждениям, не обязательно совпадающим с общепринятыми (81,5%).**

3. **Главная цель человека в обществе – самореализация (77,8%).**

4. **Мое поведение определяется мотивацией к достижению; я считаю нормальным нахождение человека в разнородных социальных группах практически одновременно; я больше настроен задумываться о себе и своем поведении (74%).**

5. **В своих учениках я желал бы видеть способность к формированию собственных взглядов и их защите; для меня не одно и то же семья и трудовой коллектив (70,4%).**

6. **Для меня важнее личные цели (66,7%).**

7. **Человек должен быть уверен в себе, чтобы делать то, что хочет; если я успешен в группе, я считаю это своей заслугой (59,3%).**

8. **Конфликты между супругами и их родителями должны решаться в пользу отношений «супруги» (51,9%).**

9. **Разногласия внутри группы иногда очень полезны (48,4%).**

10. **Лучшее угощение я дам любому гостю (44,4%).**

11. **Оценивая себя, важно помнить: «сам себя не похвалишь...» (40,7%).**

12. **Я склонен считать, что люди должны оцениваться по одним и тем же ценностным критериям (14,8%).**

Общий рейтинг их ценностных предпочтений выявил типичную картину безусловного доминирования по ведущим индивидуалистическим позициям: «В жизни я образую собственные привязанности и общение» (92,3%); «Главное для меня – забота о себе и своих близких» (90,6%); «Я больше склонен задумываться о себе и своем поведении» (85,5); «Мое поведение определяется мотивацией к достижению» (79,5%); «Главная цель человека в обществе – самореализация; человек должен быть уверен в себе, чтобы делать то, что хочет» (70,9%). Особо подчеркнем, что **в ценностных предпочтениях студентов ЧГПУ еще более выразилась тенденция к развитию индивидуалистических настроений.** Подтверждением этому служит в частности факт, что и по остальным позициям, кроме четырех, процент индивидуалистических выборов оказался выше 60.

Рейтинг коллективистических предпочтений студентов ЧГПУ и ЧелГУ

1. **Я склонен считать, что в зависимости от того, какое место они занимают в моей жизни, я склонен оценивать их по-разному (78,6%).**

2. **Оценивая себя важно помнить: «скромность всегда похвальна...» (60,7%).**

3. **Лучшее угощение я сохранию для самых близких и дорогих (56,4%).**

4. **Если я успешен в группе, то я считаю это заслугой и всех других (44,4%).**

5. **Разногласия внутри группы всегда нежелательны (41,0%).**

6. Конфликты между супругами и их родителями должны решаться в пользу отношений «родители – дети» (39,3%).

7. Своих учеников я бы воспитывал в духе преданности и бескорыстия во имя интересов других; я считаю, что человек непоследователен и фальшив, если принадлежит сразу нескольким и очень разным социальным кругам (33,3%).

8. Для меня важнее интересы моих близких, друзей (36, 8%).

9. Я поступаю так, как я поступаю, так как придерживаюсь принятых норм и правил (35,0%).

10. Для меня и семья, и трудовой коллектив одинаково важны (30,8%).

11. Главная цель человека в обществе – гармония с обществом; человек должен быть уверен в себе, чтобы не быть обузой для других (29,1%).

12. В своих учениках я желал бы видеть умение соглашаться, считаться с мнением других (26,5%).

13. Мое поведение определяется принадлежностью к кому-либо, чему-либо (20,5%).

14. Я больше настроен задумываться о других и их поведении (14,5%).

15. Главное для меня – забота о своей роли в обществе, преданность делу (9,4%).

16. В жизни я придерживаюсь того, что есть, что получил в начале жизни (7, 7%).

В то же время подтвердилось мнение, что в современном обществе, в частности среди молодежи, особое значение имеет внутрigrупповая поддержка, и этот факт на фоне превалирования других индивидуалистических позиций вновь свидетельствует о развитии узких групповых интересов или горизонтальном коллективизме.

Остановимся подробнее на одном из последних исследований ценностных предпочтений студентов относительно «синдрома» «индивидуализм-коллективизм». Так, осенью 2005 года был проведен опрос студентов 1-го курса факультета психологии, валеологии и спорта Курганского государственного университета. В опросе участвовало 50 человек. Рассмотрим его основные результаты.

Анализ Я-концептуальных представлений показал, что среди студентов Я-социальное преобладает над Я-индивидуальным. Этот факт, однако, не означает, что студенты не осознают себя индивидуальностью, но, в первую очередь, по-видимому, настроены на осознание себя через социальное окружение. Социальная самоидентификация личности соответствует и их возрастным особенностям, связана со стремлением к самоутверждению, раскрыть свой потенциал, добиться признания.

Общее распределение мнений студентов о себе получилось следующее: 1) социальная роль, социальная самоидентификация: личность (28%); индивид (12%) студент (16%); подруга, друг (10%), дочь, сын (8%), гражданин (2%); 2) сущностная самоидентификация, бытийная позиция: человек (50%); 3) самопрезентация по чертам характера (40%); 4) эмоциональная самоидентификация («Я – чудо!», «Такой больше нет!», «Эмоциональный человек» (18%)); 5) гендерная позиция (12%); 6) несформированная самоидентификация («Я – это Я») (4%); 7) профессиональная самоидентификация (0%).

Социальное «Я» студентов оказалось представленным наиболее явно. Как уже отмечалось, это отвечает

растущей и взрослеющей личности, активно осваивающей социальное пространство. Но на первое место среди мнений студентов о себе выступила сущностная позиция «человек». Во многих случаях студенты рассматривали понятие «человек» вместе с чертами характера, которые им свойственны, при этом самоидентификация личности по чертам характера составила целых 40%. Это свидетельствует о выраженном интересе студентов к себе как развивающейся личности. В сравнении с результатами опроса 2001 г. видно, что резко возросла роль сущностного, бытийного отношения к себе, хотя в целом первые места занимают все те же позиции. Все также мало выраженными оказались такие способы самоидентификации личности, как гендерная самоидентификация, возрастная. Фактически отсутствует (возможно, при первом приближении к внутреннему миру личности) профессиональная самоидентификация личности.

В целом данные свидетельствуют об усилении индивидуального начала в личностном самосознании молодежи. Если при этом учесть, что такие социальные позиции как «дочь, сын» (семейно-родственная принадлежность), «гражданин» составляют совсем небольшой процент опрошенных студентов, то предыдущий вывод еще более усиливается в своих основаниях. Следовательно, можно говорить об ослаблении значимости для студенческой молодежи кровнородственных связей и отношений, политических и гражданских мотивов, что само по себе означает ослабление основополагающих позиций коллективистического начала в личности.

Факт, что немногие из студентов прибегли к гендерной самоидентификации, по всей вероятности указывает, что более сильным мотивом для первокурсников является пока стремление к социальному самоутверждению в учебе, обществе. С другой стороны, осознание личности в гендерном плане может казаться для юношей и девушек разумеющимся само собой, а, возможно, также принадлежит к более интимным, не демонстрируемым видам осознания себя.

Налицо стремление студентов осознать себя неповторимой индивидуальностью. Хотя немного студентов отметили, что они индивидуальность, но подспудно это стремление проступает и в эмоциональной самоидентификации личности, и в осознании себя по тем или иным чертам характера. В то же время, по всей вероятности, студенты еще не ощущают себя в полной мере развитой личностью. Не случайны в этом отношении фразы «развивающаяся личность», а не «развитая», «стремящийся к добру», «ищущий счастья». Молодость действительно устремлена в будущее, чему и обнаружилось очередное подтверждение.

На основе результатов опроса были составлены рейтинги индивидуалистических и коллективистических позиций студентов.

Рейтинг индивидуалистических предпочтений студентов 1-го курса факультета ПВС (октябрь, 2005г.)

1. Главное для меня – забота о себе и своих близких (88,0%).

2. Я больше склонен задумываться о себе и своем поведении; для меня не одно и то же семья и трудовой коллектив (84,0%).

3. В жизни я образую собственные привязанности и общение (82,0%).

4. Мое поведение определяется мотивацией к достижению (80,0%).

5. В своих учениках я желал бы видеть способность к формированию собственных взглядов и их защите (78,0%).

6. Я поступаю так, как я поступаю, поскольку верен своим взглядам и убеждениям, не обязательно совпадающим с общепринятым (74,0%).

7. Разногласия внутри группы иногда очень полезны; я считаю нормальным нахождение человека в разнородных социальных группах практически одновременно (68,0%).

8. Своих учеников я бы воспитывал в духе верности самим себе (66,0%).

9. Главная цель человека в обществе – самореализация (64,0%).

10. Человек должен быть уверен в себе, чтобы делать то, что он хочет (56,0%).

11. Если я успешен в группе, я считаю это своей заслугой (52,0%).

12. Конфликты между супругами и их родителями должны решаться в пользу отношений «супруги» (50,0%).

13. Лучшее угощение я дам любому гостю (46,0%).

14. Оценивая себя важно помнить: «сам себя не похвалишь...» (24,0%).

15. Для меня важнее личные цели; я склонен считать, что люди должны оцениваться по одним и тем же ценностным критериям (20,0%).

Явно доминирующей в рейтинге оказалась позиция, связанная с заботой о себе и своих близких (88%). Индивидуалистический характер социального мировоззрения студентов в этом плане подтверждается и последующими позициями. Так, второе место в доминировании индивидуалистических предпочтений студентов было поделено сразу между двумя жизненными установками: «Я больше склонен задумываться о себе и своем поведении, а не о поведении других людей» и «Для меня не одно и то же семья и трудовой коллектив». По 84% опрошенных студентов отдали предпочтение этим индивидуалистическим утверждениям. 82% студентов отметили, что образуют собственные привязанности и общение (ИП).

Выраженность индивидуалистических устремлений студентов обнаружилась и в следующем показательном выборе: 80% всех опрошенных отметили, что их поведение в первую очередь определяется «мотивацией к достижению» (ИП), а не «принадлежностью к кому-либо, чему-либо» (20%) (КП). При этом более половины студентов (64%) отметили, что «главной целью человека в обществе является самореализация (ИП), а «не служение делу или гармония с обществом» (36%) (КП). Важно учесть при этом мнение культурологов о том, что доминирование индивидуалистических предпочтений, связанных с данной жизненной установкой – характерная черта развитой индивидуалистической культуры общества. Это означает высокий уровень развития Я-идентичности. В то время как Мы-идентичность, выраженная стремлением к служению обществу, преданностью делу, людям, групповым интересам характеризует общество коллективистов. Таким образом, опрос продемонстрировал значительное преобладание индивидуалистических интересов студентов в сравнении с коллективными настроениями. Хочется верить, что имеющиеся данные свидетельствуют не

только об эгоистических, как потребительских, интересах личности, но и о позитивной тенденции к творческому самовыражению.

Нельзя умалять и тот факт, что более трети студентов предпочли коллективистическую позицию с выраженным альтруистическим началом – «служение», «преданность» делу (!). Если не усматривать в этом влияние идеологии, что сегодня вряд ли актуально, то даже замечательно было бы иметь и сохранять подобный «баланс» выборов для развития общества в целом и в дальнейшем. Он позволяет говорить о наличии в обществе немалого числа подвижников либо тех, кто склонен к нему.

Считаем, что для российского общества крайне опасно отступать от этой, в общем-то, менталитетной характеристики, столь прекрасно выраженной в отечественной поэзии: «Служить бы рад, – Прислуживаться тошно!» (Чацкий в поэме А.С. Грибоедова «Горе от ума»); «Поэтом можешь ты не быть, Но гражданином – быть обязан!» (Н.А. Некрасов, поэма «Поэт и гражданин»).

Отечественный менталитет всегда в большей мере настроен на народное единение, чем на служение только власти, закону. В истории можно найти много подтверждений преданности передовых людей России именно народу, идее, только потом уже – государю, закону. Хороший же государь тот, кто понимает народ, выражает его чаяния. В этом выражается высокий уровень вольнолюбия россиян, хотя эта верность идее, царю порой развивала и непомерную покорность, не просто терпение, но «долготерпение» («Этот стон у нас песней зовется...»). Возможно, поэтому нами столь сложно и неоднозначно осмысливается понятие «толерантность». По-видимому, «натерпелись»!!!

Как свидетельствуют культурологические исследования [256], для членов индивидуалистических культур характерна универсальная шкала ценностей, которая используется при оценке как членов интруппы, так и членов ауттруппы, в то время как для представителей коллективистических культур свойственны частные системы ценностей: одни – для членов интруппы, другие – для членов ауттруппы. Согласно же результатам опроса, только 20% студентов предпочли индивидуалистическую позицию оценивать людей по одним и тем же ценностным критериям. Соответственно, наоборот, подавляющая часть опрошенных (80%) отметили, что склонны оценивать людей по разным критериям, в зависимости от того, какое место они (другие люди) занимают в их жизни (КП). В сопоставлении с результатами, где доминируют индивидуалистические предпочтения студентов, возрастает уверенность, что их интерпретация может и связана с идеей горизонтального коллективизма, где индивидуализм выражает себя в активном развитии узко групповых интересов.

Итак, согласно результатам и этого опроса, есть основания утверждать, что у современной отечественной молодежи наблюдается движение не только к развитию индивидуалистических настроений, но и стремление к сохранению и развитию групповых интересов, характерных при развитии горизонтального коллективизма.

Косвенным подтверждением предыдущему выводу является выделение рядом исследователей [там же] в качестве личностного измерения индивидуализма-коллективизма соответственно: *идиоцентризма-олло-*

центризма. Обнаружено, что люди оллоцентризма децентрируют сильную внутригрупповую поддержку, чего нельзя сказать о людях идиоцентризма, которые выглядят более одинокими. В индивидуалистическом обществе ингруппы оказывают на их отдельных представителей значительно меньшее влияние, чем в культурах коллективистических. **В связи со сказанным высокий показатель внутригрупповой поддержки по результатам опроса можно рассматривать как наличие коллективистических настроений во внешних «рамках» общего усиления индивидуалистических черт общества.**

Очевидно, насыщенная социально-культурная, в том числе педагогическая, проблема состоит в осознании того, куда и как выливается этот «узко групповой коллективизм»: действительно ли он является коллективизмом или же это вынужденная форма развивающегося на отечественной почве индивидуализма? Далеко не маловероятен второй ответ. А это означает, что многие групповые связи в нашем обществе, реализующие узко групповые интересы или интересы их отдельных лидеров, способствуют формированию психологии собственника, но не обязательно хозяина, захватчика, охотника, но не разумного пользователя. В таких группах мораль подменяется системой жестких договорных отношений. Такой индивидуализм – одна из форм крайнего эгоизма.

Опрос выявил доминирование индивидуалистических предпочтений студентов и по таким позициям, как «разногласия в группе иногда очень полезны» (68%), «В учениках, своих детях я в первую очередь развивал бы способность к формированию собственных взглядов и их защите» (78%), в отличие от «умения соглашаться» (22%); «своих учеников я бы воспитывал в духе верности самим себе» (66%), а не «в духе преданности другим» (44%). Подчеркнем, в частности, что **индивидуалистические общества не только допускают конфронтацию, но даже считают ее в некотором смысле полезным двигателем развития этого общества в отличие от обществ коллективистических.** В этом смысле в культуре российского народа испокон веков была в большей мере культурой с выраженным коллективным началом. Так, у российского народа не принято «выносить сор из избы», «на бога надейся, а сам не плошай», и даже «семь раз отмерь, один раз отрежь». Поясним, что важнейшими ценностями коллективистических обществ являются гармония и сохранение мира, вследствие чего представители данных обществ предпочитают оставлять разногласия внутренними, скрывают их.

Преобладание индивидуалистических позиций по этим вопросам, пусть даже не абсолютное, хорошо согласуется и с возрастными особенностями личности студентов – стремлением к нигилизму, независимости в убеждениях и взглядах, но также и отвечает общей социальной тенденции общества в развитии демократических и плюралистических настроений, что не так уж и плохо. Опасаться в этом случае следует только одного – «переразвития» этой социально-культурной тенденции от конформизма до крайнего неконформизма, когда в обществе неоправданно возрастают напряженность и общая конфликтность.

В ряде случаев индивидуалистические либо коллективистические предпочтения студентов оказались невыраженными, мнения оказались поделенными прак-

тически поровну. Так, ровно половина студентов высказалась за индивидуалистическую позицию в личной жизни – «конфликты между супругами и их родителями должны решаться в пользу отношений «супруги»». Такая «зыбкость», вероятно, с одной стороны, говорит о большей свободе в развитии кровнородственных связей и отношений, а, с другой, со стремлением молодых людей сохранить мир со своими ближайшими родственниками, родителями, пусть даже в силу социально-экономической зависимости от них. Но, очевидно, не только поэтому, если учесть, что, в сравнении с опросом студентов 2001 года значительно усилилась тенденция решать данную дилемму в пользу индивидуалистической позиции «супруги» (при этом также учтем, что большая часть респондентов – девушки – испокон веков более зависимые «создания»).

Интересно отметить, что и в том, и в другом типах культур признается ценность такого качества, как уверенность в себе, хотя в индивидуалистической культуре данное качество ассоциируется с возможностью, делать, что хочешь, а в коллективистической – со способностью не быть обузой для окружающих. Что касается результатов опроса студентов, то и в данном случае мнения разделились почти одинаково. Незначимое доминирование оказалось у индивидуалистической позиции «человек должен быть уверен в себе, чтобы делать то, что он хочет» (56%), при этом позицию «человек должен быть уверен в себе, чтобы не быть обузой для окружающих» избрали остальные 44% опрошенных.

Сильными коллективистическими позициями студентов оказались лишь такие: **«В зависимости от того, какое место люди занимают в моей жизни, я склонен оценивать их по-разному»; «Для меня важнее интересы моих близких, друзей» (80,0%); «Оценивая себя, важно помнить: «скромность всегда похвальна...» (76,0%).** Соответственно, только 24% опрошенных студентов считают более приемлемой другую – «Сам себя не похвалишь...». По данным опроса и 2001 года скромность среди выборов оказалась на первом месте. Уверены, что в этих данных нашла свое отражение еще одна менталитетная особенность российского народа – скромность, – в отличие от явно западной тенденции – самопрезентации себя в лучшем свете. В народе издревле закрепились понятия традиции «непохвальбы», этического умолчания «о себе хорошем». Индивидуалист же относит скромность к «ложным» личностным качествам.

В этике и этикете, в частности, русского народа строго различаются «похвала» и «похвальба». Положительное понятие «похвала» всегда связано с Другим, в то время как «похвальба» – нежелательное, «охульное» явление. Это ярко выражено в пословицах и поговорках народа: «сам не хвались, как люди похвалят», «хорошо то, что другие хвалят». Отрицательное отношение к похвальбе связывалось в народе и с определенным суеверием: «не хвались в поле едучи, хвались из поля», «хвались да назад оглянись», «не голай, поколе не перескочишь». В то же время не нужны и похвальба, и хвальба, мешающие делу, вредящие человеку. «Смолоду захвалили, да до веку посадили», «иная хвала хуже поношения». Впрочем, в отношении к похвале, как и к хуле, выразилось и достоинство русского человека: «Сам себя ни хвали, ни хули». Смешно хвалиться и заурядным: «Репой да брюквой не хвалятся». В этой жизненной позиции выразилась требовательность русского человека к себе.

Полагаем, что в воспитательном процессе и сегодня полезно сохранять этическую традицию скромного отношения к себе, но и не без уважения к собственному достоинству. В то же время, как показывают результаты отдельных исследований [268], можно утверждать, что современный россиянин нуждается в усилении позитивных Я-концептуальных установок, нередко и в повышении собственной самооценки, с которой коррелирует и уровень притязаний личности. Полагаем, что это поможет стать российской молодежи более успешными не только в отечественном социально-культурном пространстве, но и за рубежом. Так, авторы международного исследования Д. Бианки, Д. Моррисон, А.Б. Хромов [там же, с. 71-72] отмечают: «Для русских - социальные связи имеют особое значение в системе ценностей. Душа русских нараспашку. Им свойственны непосредственные эмоциональные реакции... Русские нуждаются в любви, уважении и признании собственных достоинств... Иногда в делах, русские принимают быстрые решения... из-за своей поспешной импульсивности... Американцы в общении – непосредственные как дети, их эмоциональные реакции отличаются силой, что говорит о личностной самодостаточности людей, которые их демонстрируют. Американцы требуют к себе уважения, хотели бы, чтобы признавали наличие у них особых достоинств. Они хотели бы везде быть первыми».

Развитие индивидуалистических настроений у молодежи проявилось в предпочтении позиции поступать в соответствии со своими взглядами, не обязательно совпадающими с общепринятыми нормами (74%). Но можно предположить, что такой выбор связан не только и не столько с явным нигилизмом молодых людей, сколько с еще одной менталитетной особенностью поведения российского человека – импульсивностью и стремлением к свободе выбора, этакой удалью. Вспомним: «двум смертям не бывать, а одной не миновать», «семь бед – один ответ», «удастся – квас, а не удастся – кислы щи», «будет, так будет; а не будет, так что-нибудь да будет», «удалой долго не думает», «не струшу, так отведу душу», «не стерпела душа – на простор пошла». Впрочем, определенный этический выбор уже сделан народом и в проявлении безудержной, импульсивной отваги: «Тонуть, так в море, а не в поганой луже».

Индивидуализм студентов проявился и в стремлении больше задумываться о себе и своем поведении (82%), чем о других (18%). **Индивидуалистическая культура приветствует развитие таких качеств, как рефлексия, способность к самопознанию. Очевидно, что современные образовательные установки в России нацелены именно на это.** Безусловно, развитие рефлексивных качеств в человеке сегодня крайне необходимо, хотя бы в целях повышения роли индивидуальной ответственности. Следует, однако, помнить, что одним из отрицательных пределов такой установки в индивидуалистическом обществе порой выступает высокий уровень невротизации личности, развитое чувство одиночества.

Обобщающими выводами изучения ценностных предпочтений студентов относительно дилеммы «индивидуализм-коллективизм» являются:

1. Среди студенческой молодежи **происходит дальнейшее усиление индивидуалистических позиций, особенно по параметрам, связанным с достижением индивидуальных целей жизни, с самореализацией.**

2. В ценностных выборах студенты **продемонстри-**

ровали стремление к внутригрупповой поддержке, что в сопоставлении с другими результатами опросов разных лет подтверждает тенденцию к развитию «горизонтального коллективизма».

3. **Достаточно сильными остаются коллективистические позиции, тесно перекликающиеся с рядом менталитетных особенностей российского народа:** стремлением к единению, скромностью, определенным социальным альтруизмом, импульсивностью, удалью.

4. **Особенности самоидентификации личности студентов во многом заключаются в стремлении добиться социального признания и уважения, сочетаются с мотивами самоуважения и саморазвития.**

5. **В меньшей мере на сознательном уровне студенты идентифицируют себя в гендерном плане.** Студенты первых, да и не только, курсов фактически не идентифицируют себя сознательно и с будущей профессией.

6. **Происходит усиление сущностной самоидентификации,** что косвенно свидетельствует о развитии индивидуального начала в человеке.

В общем можно сказать, что в лице студенческой молодежи мы имеем развитие поликультурных настроений в обществе, при этом происходит явное усиление индивидуалистических позиций, правда, с уклоном в сторону «горизонтального коллективизма». **Российская образовательная политика должна отражать и корректировать этот процесс.**

Следовательно, важным направлением гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса профессиональной школы должно стать развитие системы целенаправленных педагогических взаимодействий между ее субъектами по поводу ценностных основ личностного и профессионального плана бытия, в том числе по линии «индивидуализм – коллективизм», а также по линии самоидентификации личности студента как будущего профессионала.

Толерантное воспитание предполагает их своевременный и объективный учет, который невозможен без знания и понимания преимуществ и недостатков доминирования индивидуалистического либо коллективистического в обществе.

Человек нуждается как в себе, так и в других, чтобы оставаться человеком как социоприродным существом. Следовательно, определяясь в жизненных позициях между «движением к себе» (индивидуализм) и «движением к другим» (коллективизм), человек определяется между двумя необходимостями, сущностно важными потребностями. Любая крайняя односторонность этих выборов означает односторонность самоосуществления человека. Это значит, что **в самом общем варианте культурный выбор между индивидуализмом и коллективизмом может быть рассмотрен как вопрос о себе и других, точнее, как проблема отношения к себе и другим, ценностного предпочтения.**

С целью развития поликультурных взглядов студенческой молодежи на занятиях по педагогике мы используем, в частности, разработанные нами специальные задания. Опыт показывает, что подобная работа положительно влияет на мировоззренческие позиции студентов, помогает развитию таких социально-культурных качеств, как толерантность, эмпатия, гибкость в принятии решений. В целом развивается философское отношение к дилемме «Я-Другой».

Задание 1

Как считает современный исследователь проблем поликультурного образования Г.Д. Дмитриев [1], «многочкультурное образование начинается с самого учителя» и с этой целью необходимо определить свою культурную идентичность, свой уровень толерантности к культурным различиям. В связи с этим:

1. Определите свою культурную идентичность. Подумайте, к какому пласту культуры общества Вы более близки? Почему? Осознанно ли Вы относитесь к себе в роли представителя этой культуры? В какой мере Вы считаете полезным влияние на Вас этой культуры? Хотели бы Вы развить в себе качества, мало свойственные представителям данной культуры? Почему?

2. Подумайте, развитие каких негативных качеств личности может быть спровоцировано Вашей принадлежностью к определенному культурному пласту общества. Развита ли в Вас эти качества уже сегодня? Имеете ли Вы желание избавиться от них? Как бы Вы это могли сделать? Составьте программу саморазвития в этом плане.

Задание 2

Ответьте на следующие вопросы:

1. Миритесь ли Вы с наглými и беспардонными проявлениями в поведении Ваших сверстников? Почему?

2. Считаете ли Вы все же необходимым бороться с реальными проявлениями расизма, нацизма, унижения другой личности по этническим и культурным соображениям? Как Вы можете определить, где нужно проявить толерантность в отношении к чужим мнениям и поступкам, а где пресечь наглость и цинизм в отношении к другим людям, народам, культурам?

3. Считаете ли Вы вообще для себя актуальным постановку подобных вопросов?

Задание 3

Определите типичные противоречия толерантного воспитания в современном обществе России. С чем вы связываете эти противоречия в большей мере: с диалектикой синдрома «индивидуализм-коллективизм», с особенностями общественного сознания в России, с типичным мировоззрением учителей и учащихся? С чем еще?

Какие пути совершенствования толерантного и поликультурного становления личности в образовательном процессе Вы можете предложить?

Задание 4

Подумайте и ответьте, какие критерии Вы видите в сохранении баланса между формированием культурного подпространства собственной идентичности «Я это Я» и формированием отношений: «Я-Ты», «Я и Другой». Приведите примеры соблюдения этого баланса в жизни либо несоблюдения. С чем, обыкновенно, связан второй момент?

Доводилось ли Вам проявлять толерантность/не толерантность в отношении к людям другой культуры, национальности, других интересов? Считаете ли Вы себя правыми и сегодня во всех этих ситуациях? Почему?

Задание 5

Подумайте, какие черты Вы больше всего не принимаете в людях. Почему? Постарайтесь подойти к про-

явлению этих черт с толерантных позиций. Рассуждайте при этом вслух. Помогают ли данные рассуждения снизить ваш порог непринятия чего-либо? Если «да», то запомните этот опыт.

Остались ли черты и поступки, которые Вы все же не можете принять в людях? Может быть, это связано с проявлением общечеловеческих качеств, с принципом гуманизма? Если «да», то вселите в себя уверенность, что Вы правы и запомните обнаруженную Вами грань дозволенного.

В обсуждении идей поликультурного образования является важной опорой на понимание характера поликультурного образования, изложенная нами в части второй раздела 4 данной монографии. Особое внимание при этом обращается на осмысление и освоение основных культурных «пространств»: 1) **Я-Ты** и **Я-Мы** (Я как Другой, Я и Другой, Я и Другие) (внутриличностное и межличностное культурные пространства); 2) **Я это Я** (культурное пространство идентичности); 3) **Я в Мире** (пространство культурных смыслов бытия).

В процессе осмысления культурного пространства «Я это Я» **личность студента осознает пределы личностной свободы, свободы уникального Я, осознает границы возможного между Я индивидуальным и Я социальным.**

Осмысление пространства «Я-Ты» **связывается личностью с необходимостью этического выбора через проникновение сущности проблемы между Я и Ты. При этом основой этического решения выступают такие личностные характеристики, как индивидуальная ответственность, конструктивность в социальных решениях, позитивность в развитии диалога.**

Наконец, **Я в Мире** **раскрывает перед личностью студента бытийные смыслы существования, такие, как предназначение человека в мире, связь особенностей индивидуального существования человека с природными процессами, определение важности творческих смыслов бытия как реализации специфической сущности человека.**

Намеченные пути и принципы решения проблемы становления поликультурной личности в образовательном пространстве во 2-й и 3-й частях монографии отвечают также и развитию личности активно самореализующейся, способствуют развитию ее социальной активности и позитивности, то есть формированию таких важнейших качеств «человека культуры» как современного позитивного типа социально-исторической личности, как субъектность, позитивность, креативность.

Предъявляемые к современной личности требования могут быть подвластны личности творческой, активно самореализующейся. Но именно для такой личности определяющим в выборе является не *индивидуальное* или *коллективное*, но разумное, этическое, оригинальное, талантливое, сопутствующее, насущное, наконец, просто правильное (подсказанное со-востью) в данный момент времени в данных социально-исторических условиях. Таким образом, проблема индивидуалистических и коллективистических тенденций в воспитании и образовании сегодня непосредственным образом связывается с ориентацией на формирование творческой или предсказуемой, самореализующейся или конформной личности, толерантной или идеологизированной. Только в первом случае можно сформи-

ровать не только «современную» личность, как довольно «удобно» вписавшуюся в общий социальный контекст, но действительно поликультурную, при этом не потерявшую культурную связь с родными традициями, не утратившую историческую память – главное условие жизни народа.

3.4. РАЗВИТИЕ ЭТИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Итак, образование ущербно, если оно слишком узко в своем содержании, не развивает личность в целом, слабо способствует становлению индивидуальных качеств человека, развитию его способностей. В образовании необходимо гармоничное сочетание гуманизации и гуманитаризации образования с его естественнонаучной линией. В образовании важно найти место естественным чувствам человека, его духовным качествам. Вдохновение, озарение – важные спутники не только художественной, но и научной мысли. Неоправданный перевес в образовании в сторону «неэтического» естествознания либо «чистой» гуманитаристики связан с ограничением мировоззренческих установок личности, ее смысло-жизненных позиций.

Таким образом, **в значительной мере правомерность понятий «технократическое мышление» и «гуманное (гуманитарное) мышление» основана на осознании значимости исконных позиций личности, ее ценностей и актуальных значимых жизненных смыслов.**

Как уже отмечалось в первой главе, жизненный смысл – это ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения или осуществления (К.А. Альбуханова-Славская). Это также способность субъекта переживать ценность жизненных проявлений своей индивидуальности, своего «Я», своей личности. Жизненные смыслы личности коррелируют с ее жизненной позицией личности как совокупностью отношений личности к жизни. Смысл же вообще может быть определен как «значащее переживание» (Э. Гуссерль). Обретение человеком жизненных смыслов может быть названо смыслотворчеством.

Человеческое познание всегда ориентировано на истину. В основе любого жизненного смысла лежит вера (категория аксиоматического характера) человека в нечто. Вера основана как на комплексе бессознательных и, возможно, врожденных, ассоциаций психического, так и на синтезе личного опыта. Она – «ментальная протяженность» в «лучшее» будущее. В этом смысле любая вера – добро. Отсюда, «Добро как истина» – исконный и ключевой жизненный смысл.

Образование мы рассматриваем как процесс, включающий в себя воспитание (в узком смысле) как его естественную и органически присущую ему часть, обучение и развитие личности. Воспитательная функция выражает себя очень многогранно. Это: характер формулировки изучаемых тем, особенно по гуманитарным предметам; способ постановки проблем в обучении; методы и формы общения субъектов образовательного процесса по поводу изучаемого; особенности смыслотворчества и т.д. Конечно же, это конечные цели и непосредственные задачи образования. В конечном счете, все перечисленное развивает отношение человека к миру, формирует ценностные позиции и установки, мысли о своем месте в мире и человека вообще.

В отличие от добра как максимально субъективной категории человеческого сознания, в истине мир фиксируется как данность, объективация его. Истина всегда относительна, так как не охватывает всего исследуемого предмета или явления. Итак, сама природа человеческого познания противостоит технократическому, излишне рационалистическому как крайнему (одностороннему) варианту мышления. **Сегодня как никогда раньше важно сфокусировать внимание формирующейся личности к истинному смыслу человеческого познания – добро как истине, к вере в добро.**

С учетом выводов раздела 6-го первой главы менталитет любого общества, любой социальной структуры, в том числе менталитет образования **не только не может, но должен быть подвержен оценке, современной интерпретации сущностного и существенного.** В противном случае **потерянным оказывается не только определенный ценностный мир, но человек в мире.** Немаловажным смыслом современного образования **выступает формирование мировоззренческих основ обучающихся, их смысло-жизненных позиций.**

Менталеобразующие образовательные структуры имеются в любой системе образования как преемственной среде сложившихся в обществе ценностей. В процессе образования человек не только получает определенную информацию, но и формирует ментальные механизмы реагирования на нее, отношение к ней, способствуя формированию личностных смыслов в отношении к познаваемому.

Вся социальная жизнь и во многом, в первую очередь, в сфере образования, должна быть «пронизана» возможностью таких «свободных выборов», то есть выборов «доброй воли». В первую очередь влияние должно осуществляться на ментальном уровне, на уровне формирования определенных мировоззренческих позиций, отношений.

В образовании отдельной личности становится важным становление ее как субъекта. Этот процесс осуществим при условии, что **в познавательной деятельности, как и в деятельности вообще, заложен нравственный, этический императив.**

Напомним формулировку **принципов образовательной политики**, выражающих и отражающих этику образования (гл. 1., разд. 6).

1. Технократическое кредо «**истина как добро**» уступает место гуманному «**добро как истина**».

2. Содержание образования, его характер направлены на формирование базовой установки личности «**человек в мире**» в противовес разделяющему технологическому подходу «**мир и человек**» как основы ее целостного мировоззрения.

3. **Субъектно-субъектный** характер образования.

4. **Формирование ценностного отношения** у личности **не только, а часто и не столько к ее непосредственному результату, но и к характеру, самому процессу его достижения.**

5. **Сопряженность интеллектуального и духовного становления личности** как залог целостного позитивного развития.

6. **Формирование личностной установки на значимость творческой самореализации** в ней.

7. **Оптимальное сочетание и взаимодействие технологического и интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности.**

С учетом данных принципов нами была составлена

соответствующая тестовая анкета по определению менталитетных предпочтений студентов (см. Приложение 3). В процессе многолетнего исследования (2000-2006 гг.) было опрошено более 700 студентов разных специальностей Челябинского государственного педагогического университета, Челябинского государственного университета, Курганского государственного университета, Шадринского государственного педагогического института. Основную базу опрошенных составили студенты естественнонаучных и математических специальностей. Приведем выборочные результаты проведенного исследования, но вполне отражающих типичную картину.

Исследование менталеобразующих ценностных предпочтений студентов всех курсов (с 1-го по 5-й), проведенное на естественнонаучных и математических специальностях в 2003-2004гг. на базе Челябинского государственного педагогического университета показало значимое преобладание гуманитарных, в целом гуманистических позиций опрошенных, по сравнению с технократическими и сциентистскими позициями. В частности, 67, 5% опрошенных предпочли гуманитарную позицию (ГП) «Добро как истина» более сциентистской «Истина как добро». 74, 4% студентов разделяющей позиции «Мир и человек» предпочли антропную - «Человек в мире».

Смешанный, слабо выраженный характер предпочтения проявили студенты в выборе между ценностными установками «Человек для мира» (42, 7%) и «Мир для человека» (57, 3%). Думаем, что данный факт не случаен. В нем выразилось эгоцентрическое восприятие мира человеком. Но факт, что даже в этом случае многие студенты избрали альтруистичную позицию, говорит о многом. 65, 8% опрошенных предпочли важнейшую в нашем понимании гуманитарную позицию, что **«Духовность личности – залог позитивного развития личности, в том числе интеллектуального»** менее в этом смысле гуманитарной **«Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры»** (34, 2%). Кроме того, 61, 5% студентов предпочли творческий, спонтанный стиль деятельности технологическому (38, 5%). При этом ориентация на творческую самореализацию в деятельности оказалась более важна для 68, 4% опрошенных, по сравнению с ориентацией на получение продукта творческой деятельности (31, 6%).

Рейтинг гуманистических представлений студентов 1-го курса математического факультета ЧГПУ выявил, что доминирующей гуманистической позицией является духовность личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального (77, 8%). На втором месте – антропная позиция «человек в мире» (74, 1%). Далее: человек – субъект познания (66, 7%), установка в работе на творческую самореализацию (63%), «добро как истина» и предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности (по 51, 5%). Перевеса в гуманистических предпочтениях не оказалось лишь по двум позициям – «ориентация на процесс, характер деятельности, в сравнении с ориентацией на конкретный продукт деятельности» (44, 4%), а также позицию «человек для мира» в сравнении с позицией «мир для человека» предпочли 29, 7% студентов, то есть около одной трети всех опрошенных.

В целом видно, что менталитетные предпочтения студентов склоняются в сторону гуманитарных, гуманистических. Даже факт, что две гуманистические позиции не оказались среди опрошенных первокурсников предпочтительными не опровергает данного вывода. Наобо-

рот, можно сказать, что студенты разделились в своих мнениях по наиболее спорным позициям. Действительно, очень сложно выбрать между позициями «человек для мира» и «мир для человека». И та, и другая несут в себе гуманный смысл, во многом различие состоит лишь в определенных нюансах первичного выбора, в определенной философской интерпретации своих суждений.

Рейтинг гуманистических предпочтений студентов 3-го курса математического факультета ЧГПУ показал, что доминирующей гуманистической позицией среди студентов явилась позиция «человек – субъект познания» (80%), на втором месте - «установка в работе, учебе на творческую самореализацию» (73, 3%). Такие позиции, как «человек в мире», «предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности» - на третьем месте (по 66, 7%). Важнейшая, на наш взгляд, гуманистическая позиция «добро как истина» занимает четвертое место (66, 7%). Важно, что в любом случае перевес оказался по позиции «добро как истина», а не «истина как добро». Вообще, этот факт является для нас показательным, тем более что речь идет о негуманитарных специальностях. Полагаем, что предпочтение в большинстве случаев студентами именно гуманистической «добро как истина» свидетельствует о развитии у них истинно гуманистического отношения к действительности, включая процессы познания.

Однако опрос 3-го курса между тем показал, что отдельные важные гуманистические позиции оказались не в доминирующем предпочтении. Так, позиции «человек для мира», «духовность личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального» оказались выбранными лишь в 46, 7% случаев. В то же время ориентация на процесс деятельности, его характер оказалась более свойственна, чем ориентация на результат 33% опрошенных. По данной позиции результаты 1-го и 3-го курсов оказались достаточно сходными. По крайней мере, и там, и там эта позиция не перевесила половины выборов. В целом же доминирование гуманистических позиций у студентов 3-го курса оказалось равным 59, 2%.

Рейтинг гуманистических предпочтений студентов 4-го курса математического факультета выявил доминирующую гуманистическую позицию «человек в мире» (82, 1%). Сущностная гуманистическая позиция «добро как истина» заняла второе место (71, 5%). Важнейшая и также сущностная гуманистическая позиция «духовность личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального» оказалась на третьем месте (67, 9%). Перевес в сторону гуманистических предпочтений студентов оказался и по таким позициям, как «установка в работе, учебе на творческую самореализацию» (64, 3%), «человек – субъект познания» (53, 5%). Половину выборов студентов составили такие позиции, как «человек для мира», «предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности». Только одна из установок была избрана студентами менее, чем в 50% случаев: «ориентация на процесс, характер деятельности» (37, 5%). Доминирование гуманистических предпочтений в целом составило на 4-м курсе 59, 4%.

Результаты опроса студентов естественнонаучного факультета ЧелГУ по изучению менталитетных характеристик оказались во многом сходными. Так, рейтинг гуманистических предпочтений студентов 2-го курса специальностей «Биология», «Психология» выявил в качестве первой доминирующей позиции – «предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельно-

сти (75%). Интересно, что здесь на первом месте оказалась установка личности на творческий процесс в деятельности. В то же время, как и практически во всех случаях опроса студентов математических специальностей, существенная позиция «добро как истина» заняла второе место (71,8%) вместе с позициями «человек – субъект деятельности», «установка в работе, учебе на творческую самореализацию». Перевес оказался и по такой основной гуманистической позиции как «духовность личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального» (62, 5%). Половину выборов составила позиция «человек для мира». «Ориентация же на процесс, характер деятельности» заняла последнее место в рейтинге, а число выборов по ней не превысило 50%, что также сближает результаты опроса студентов математического факультета ЧГПУ и естественнонаучного факультета ЧелГУ. Вместе с тем, как и в случае со студентами математического факультета, общее доминирование гуманистических позиций не вызывало сомнений, оно составило 65, 2%.

Доминирование существенных гуманистических позиций оказалось и у студентов 3-го курса естественнонаучного факультета ЧелГУ. Так, позиция «добро как истина» заняла второе место в рейтинге (86, 7%) после позиции «человек – субъект познания» (93, 3%). Значительное число гуманистических выборов студентов оказалось и по позициям «человек в мире», установка в работе, учебе на творческую самореализацию (по 73, 3%). Перевес в сторону гуманистических позиций оказался и в случае с такими установками, как «духовность личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального», предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности» (по 66, 7%). Меньше поло-

вины выборов студентов составили лишь две позиции. Это: ориентация на процесс, характер деятельности (46, 7%) и «человек для мира» (33, 3%). Всего же гуманистические предпочтения составили 67, 5% всех выборов.

Общий рейтинг менталитетных предпочтений опрошенных студентов ЧГПУ и ЧелГУ оказался следующим (жирным шрифтом выделены наиболее значимые жизненные гуманистические позиции, курсивом – процессуальные особенности выражения личностных установок, обычным шрифтом – остальные позиции):

1. Человек в мире – 74, 4%.
2. Человек – субъект познания – 71, 8%.
3. Установка в работе, учебе на творческую самореализацию – 68, 4%.
4. Добро как истина – 67, 5%.
5. «Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального – 65, 8%.
6. *Предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности* – 61, 5%.
7. Человек для мира – 42, 7%.
8. Ориентация на процесс, характер деятельности – 40, 2%.
9. Всего – 61, 5%.

Результаты общего рейтинга подтверждают доминирование гуманистических предпочтений студентов математических и естественнонаучных специальностей фактически по всем ведущим позициям. Только такая существенная позиция как «человек для мира» уступила альтернативной позиции «мир для человека». Но и в этом случае процент «уступки» оказался небольшим – 7, 3% выборов студентов не хватило до 50% выборов. Нижепомещенная таблица приводит совокупные данные гуманистических предпочтений студентов ЧГПУ и ЧелГУ.

Таблица 4

Менталитетные гуманистические предпочтения студентов ЧГПУ и ЧелГУ

№	Содержание утверждений	Гуманистические выборы студентов ЧГПУ и ЧелГУ в %					
		Математический факультет			Естественнонаучный факультет		Итого
		1-й курс	3-й курс	4-й курс	2-й курс	3-й курс	
1.	Добро как истина	51, 6	60, 0	71, 5	71, 8	86, 7	67, 5
2.	Человек в мире	74, 1	66, 7	82, 1	71, 8	73, 3	74, 4
3.	Человек для мира	29, 7	46, 7	53, 5	50, 0	33, 3	42, 7
4.	Человек – субъект познания	66, 7	80, 0	35, 7	78, 1	93, 3	71, 8
5.	Ориентация на процесс, характер деятельности	44, 4	33, 0	67, 9	40, 6	46, 7	40, 2
6.	«Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального	77, 8	46, 7	64, 3	62, 5	66, 7	65, 8
7.	<i>Установка в работе, учебе на творческую самореализацию</i>	63, 0	73, 3	50, 0	71, 8	73, 3	68, 4
8.	<i>Предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности</i>	51, 6	66, 7	50, 0	75, 0	66, 7	61, 5
Всего:		57, 4	59, 2	59, 4	65, 2	67, 5	61, 5

Анализ технократических и сциентистских позиций опрошенных студентов ЧГПУ соответственно показал следующее. Отметим наиболее главные предпочтения студентов 1-го курса математического факультета ЧГПУ. Существенная позиция «истина как добро», наряду с позицией «предпочтение технологического стиля

деятельности» заняла 3-е место (48, 4%). Но при этом важно учитывать, что, уже начиная с 3-й позиции, предпочтения студентов не превышали 50 % случаев. Последнее место заняла установка «интеллектуальные качества личности – основа ее культуры» (22, 2%). Значимо доминирующей в сравнении с альтернативной по-

зицией оказалась позиция «мир для человека» (70, 3%).

На третьей позиции оказалась установка «истина как добро» (40%) и у студентов 3-го курса математического факультета. При этом более половины процентов выборов составили три личностные установки – «ориентация на результат деятельности» (66, 7%) и «мир для человека», «интеллектуальные качества личности – основа ее культуры» (по 53, 3%).

Рейтинг технократических и сциентистских предпочтений студентов 4-го курса математического факультета выявил доминирование этих предпочтений по одной позиции - «ориентация на результат деятельности» (64, 3%). Позиции «мир для человека», «предпочтение технологического стиля деятельности» оказались выбранными в 50% случаев. Более сциентистская позиция «истина как добро» в сравнении с «добро как истина» оказалась на предпоследнем месте в этом рейтинге (28,5%), а разделяющая «мир и человек» на последнем месте (17, 9%).

На первом месте в рейтинге технократических и сциентистских позиций студентов 2-го курса естественнонаучного факультета ЧГПУ оказалась позиция «ориентация на результат деятельности», но и в этом случае количество выборов превысило 50% лишь на 9, 4%. Равновесной оказалась установка «мир для человека» наряду с установкой «человек для мира» (по 50%). На третьем месте оказалась установка «Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры» (37, 5%). Остальные технократические и сциентистские позиции заняли последние места в рейтинге, и количество выборов по ним не превысило одной трети.

Доминирующими позициями в меньшей степени гуманитарного характера у студентов 3-го курса естественнонаучного факультета ЧГПУ оказались следующие. На первом месте - позиция «мир для человека» (66, 7%), «ориентация на результат деятельности» (53, 3%).

На третьем месте оказалась и такая существенная позиция, как «интеллектуальные качества личности – основа ее культуры», однако общее число ее выборов оказалось равным только одной трети (33, 3%). Сциентистская позиция по сравнению с позицией «добро как истина» составил всего лишь 13, 3% выборов.

Общий рейтинг технократических и сциентистских предпочтений студентов ЧГПУ оказался следующим.

1. Ориентация на результат деятельности – 59, 8%.
2. Мир для человека – 57, 3%.
3. *Предпочтение технологического стиля деятельности* – 38, 5%.
4. Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры – 34, 2%.
5. Истина как добро – 32, 5%.
6. Установка в работе, учебе на творческий продукт – 31, 6%.
7. Человек – объект познания – 28, 2%.
8. Мир и человек – 25, 6%.
9. Всего – 38, 5%.

Таким образом, только такая существенная позиция, как «мир для человека» оказалась в предпочтительном положении по сравнению с гуманистическими выборами. Все другие наиболее важные выборы между технократическими и сциентистскими установками личности, а также гуманистическими и гуманитарными перевесили в сторону последних. Следующая таблица показывает совокупную картину технократических и сциентистских предпочтений студентов ЧГПУ.

Аналогичные данные были получены нами и при выборочном изучении ценностных предпочтений студентов разных курсов естественнонаучных и математических специальностей на базе Курганского государственного университета. Выборочные опросы студентов математического и естественнонаучного факультетов проводились в течение 2001-2005гг.

Таблица 5

Менталитетные технократические и сциентистские предпочтения студентов ЧГПУ и ЧелГУ

№	Содержание утверждений	Технократические и сциентистские выборы студентов ЧГПУ и ЧелГУ в %					Итого
		Математический факультет			Естественнонаучный факультет		
		1-й курс	3-й курс	4-й курс	2-й курс	3-й курс	
1.	Истина как добро	48, 4	40, 0	28, 5	71, 8	86, 7	67, 5
2.	Мир и человек	25, 9	33, 3	17, 9	71, 8	73, 3	74, 4
3.	Мир для человека	70, 3	53, 3	50, 0	50, 0	33, 3	42, 7
4.	Человек – объект познания	33, 3	20, 0	46, 5	78, 1	93, 3	71, 8
5.	Ориентация на результат деятельности	55, 6	66, 7	64, 3	40, 6	46, 7	40, 2
6.	Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры	22, 2	53, 3	32, 1	62, 5	66, 7	65, 8
7.	<i>Установка в работе, учебе на творческий продукт</i>	37, 0	26, 7	35, 7	71, 8	73, 3	68, 4
8.	<i>Предпочтение технологического стиля деятельности</i>	48, 4	33, 3	50, 0	75, 0	66, 7	61, 5
Всего:		42, 6	40, 8	40, 6	65, 2	67, 5	61, 5

Содержание таблиц 6 и 7 свидетельствует о преобладании в целом гуманистических позиций личности в сравнении с технократическими и сциентистскими. Но следует отметить в ряде случаев незначительное доминирование гуманистических установок личности, в том числе по ряду существенных позиций. Например, перевес выборов

по установке «добро как истина» составил у студентов специальности «Математика/Информатика» только 9%, у студентов специальности «Физика/Информатика» количество выборов по данным утверждениям оказалось равным, правда, более существенное доминирование этой установки оказалось у студентов специальности «Физи-

ка» (68, 8%). В целом же процент выборов составил 60%.

При этом несколько парадоксально выглядят данные относительно шестой установки – «духовность личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального». Так, среди студентов специальности «Физика» ее предпочли только 25% опрошенных, в то время, как среди студентов специальности «Математика/Экономика» – 72,7%, среди студентов специальности «Физика/Информатика» – 75%. Нам представ-

ляется, что подобная неравносность свидетельствует о размытости ценностных предпочтений студентов, о недостаточной сформированности их личностных позиций по подобным проблемам. С другой стороны, если согласиться с данным суждением, это означает, что в качестве важнейшей образовательной задачи в работе с данными студентами должна быть поставлена задача формирования у них целостного и системного гуманистического мировоззрения.

Таблица 6

Гуманистические предпочтения студентов 1-го курса факультетов математики и информационных технологий, естественнонаучного КГУ (2001-2002гг.), (в %)

№	Содержание утверждений	Математика/Экономика	Физика/Информатика	Физика	Итого
1.	Добро как истина	59, 0	50, 0	68, 8	60, 0
2.	Человек в мире	77, 3	50, 0	50, 0	62, 0
3.	Человек для мира	63, 7	50, 0	43, 7	54, 0
4.	Человек – субъект познания	95, 5	83, 3	100, 0	94, 0
5.	Ориентация на процесс, характер деятельности	4, 5	33, 3	50, 0	26, 0
6.	«Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального	72, 7	75, 0	25, 0	26, 0
7.	Установка в работе, учебе на творческую самореализацию	54, 5	50, 0	68, 8	58, 0
8.	Предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности	72, 7	50, 0	62, 5	58, 0
Всего		63, 1	55, 2	61, 0	60, 5

Таблица 7

Технократические и сциентистские предпочтения студентов 1-го курса факультетов математики и информационных технологий, естественнонаучного КГУ (2001-2002гг.), (в %)

№	Содержание утверждений	Математика/Экономика	Физика/Информатика	Физика	Итого
1.	Истина как добро	41, 0	50, 0	31, 2	40, 0
2.	Мир и человек	22, 7	50, 0	50, 0	38, 0
3.	Мир для человека	36, 3	50, 0	56, 3	46, 0
4.	Человек – объект познания	4, 5	16, 7	0	6, 0
5.	Ориентация на результат деятельности	95, 5	66, 7	50, 0	74, 0
6.	Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры	27, 3	25, 0	75, 0	42, 0
7.	Установка в работе, учебе на творческий продукт	45, 5	50, 0	31, 2	42, 0
8.	Предпочтение технологического стиля деятельности	27, 3	50, 0	37, 5	36, 0
Всего		36, 9	44, 8	39, 0	39, 5

Таблица 7 показывает, что технократические и сциентистские позиции студентов 1-го курса в целом выражены не явно, не превышают 40%.

Приведем некоторые другие данные. Изучение менталитетных особенностей студентов 5-го курса математического факультета специальности «Математика/Информатика» (2003-2004гг.) показало, что подавляющее количество выборов составила самая сущностная гуманистическая позиция «добро как истина» (80%). На втором месте – позиция «человек – субъект познания» (70%), на третьем – две позиции: «человек в мире» и «установка в работе, учебе на творческую самореализацию» (по 65%). Однако менее 50% опрошенных студентов предпочли сущностную гуманистическую

установку – «духовность личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального» (40%). На последнем месте оказалась «ориентация на процесс, характер деятельности» (30%). В целом же предпочтения гуманистическим позициям студенты отдали чуть более, чем в 50% случаев (52, 5%).

Соответственно среди технократических позиций у данных студентов оказались на первых местах: «ориентация в работе, учебе на результат» (70%), «мир для человека», «интеллектуальные качества личности – основа ее культуры», в работе, учебе приверженность технологическому стилю деятельности (по 60%). Остальные позиции составили менее 50%, при этом одна из самых сущностных – сциентистская – «истина как доб-

ро» оказалась выбранной лишь в 20% случаев. Общее число сциентистских и технократических предпочтений студентов оказалось равным почти 50% (47, 5%).

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов КГУ факультета математики и информационных технологий; специальности – «Математика» и «Экономика» (333-я гр.), (декабрь-январь, 2004-2005 гг.)

1. Человек – субъект познания – 91%.
2. **«Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального;** установка в работе, учебе на творческую самореализацию в деятельности, ее продукте – 81,8%.
3. В работе, учебе приверженность к интуитивно-спонтанному, творческому стилю деятельности – 72, 7%.
4. Человек в мире – 54,5%.
5. Добро как истина; *ориентация в работе, учебе на процесс, его характер* – 36,4%.
6. Человек для мира – 27,3%.

Всего – 60,2%.

Рейтинг менталитетных технократических предпочтений студентов КГУ факультета математики и информационных технологий; специальности – «Математика» и «Экономика» (333-я гр.), (декабрь-январь, 2004-2005гг.)

1. Мир для человека – 72,7%.
2. **Истина как добро; ориентация в работе, учебе на результат – 63,6%.**
3. **Мир и человек – 45,5%.**
4. В работе, учебе приверженность к технологическому стилю деятельности – 27,3%.
5. **Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры;** установка в работе, учебе на получение конкретного продукта – 18,2%.
6. **Человек – объект изучения – 9%.**

Всего – 39,8%.

Результаты проведенного нами опроса студентов физико-математического факультета Курганского государственного университета разных специальностей на разных курсах достаточно убедительно свидетельствуют о преобладании у большинства опрошенных гуманистических позиций как определяющих их сознательную и, возможно, слабо осознаваемую деятельность. Подобные же результаты были получены нами в ходе опроса естественно-географического факультета студентов третьего и четвертого курсов. Кроме того, в качестве уточнения заметим, что гендерный подход в выяснении преобладающих позиций личности у студентов не выявил принципиальных различий в этих позициях между юношами и девушками.

По нашему мнению, доминирование гуманистических позиций в мировоззрении большинства студентов в сравнении с технократическими тенденциями мышления – одно из практических доказательств, что вне зависимости от характера получаемой специальности (гуманитарной либо технической, естественнонаучной и т.д.), обучающиеся склонны проявлять те свойства, которые и составляют в совокупности человеческую сущность.

Вместе с тем подробные беседы, а также некоторые сомнения, колебания при ответах на вопросы, а также практическая работа со студентами на семинарских

занятиях выявили проблематичный и отчасти противоречивый характер формирования смысложизненных позиций студентов в образовательном процессе. Анализ этих проблем и способы их разрешения частично представлены в третьей главе работы. Приведем одну из сводных таблиц на определение менталитета студентов, свидетельствующую о преобладании гуманистических позиций опрошенных студентов. (Выборы В свидетельствуют о преобладании гуманистической позиции студентов по вопросу, А – технократической позиции).

Как видно из таблицы 8, ни в одной из групп у студентов не обнаружено не только явного, но и вообще доминирования технократических позиций и подходов к деятельности, причем ни по одному из вопросов, за исключением вопроса №5. Наиболее кардинальными в этом смысле вопросами являются: 1, 2, 4, 6. Личностные выборы студентов при ответе на них, по нашему мнению, более убедительно свидетельствуют о сознательных позициях личности, ее ценностных предпочтениях на уровне ментальных характеристик. Тем более отрадно отметить значимое доминирование выбранных студентами вариантов б) как в целом, так и по отдельности почти в каждой из групп.

Преобладание гуманистических позиций и гуманитарных подходов к деятельности у студентов негуманитарных специальностей можно считать очередным доказательством необходимости не только сохранения, но и осознанного приумножения имеющихся гуманистических и гуманитарных характеристик в образовательном процессе и в содержании негуманитарного образования.

В противном случае мы не только обедняем общекультурный подход в образовании личности, но и вступаем в противоречие с самой личностью, ее ценностными предпочтениями и, возможно, личностными характеристиками. В этом случае студент как будущий профессионал осознает себя не столько самореализующейся личностью или личностью, готовящейся к такой самореализации в условиях профессиональной деятельности, сколько исполнителем в будущем узкопрофессиональных целей и интересов (по сути, технократом).

Дальнейшие исследования подтвердили справедливость наших рассуждений. В качестве доказательства приведем отдельные результаты проведенных опросов.

Показательными являются и результаты опроса (таблица 9) 3-го курса специальности «Математика/ Экономика» КГУ (2004-2005 гг.). Так, важнейшая гуманистическая позиция «духовность личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального» была избрана 81, 8% опрошенных. При этом на 1-м месте оказалась установка – «Человек – субъект познания» (91, 0%). 81, 8% опрошенных студентов отметили в качестве предпочтительной установку в учебе, работе на творческую самореализацию. Общий процент гуманистических выборов составил, однако, 60, 2%, не оказался разительно впечатляющим. При этом стоит отметить, что важнейшая сущностная позиция «добро как истина» была избрана лишь 36, 4% студентов.

В то же время студенты специальности «Математика/ Информатика» по позиции «Добро как истина» высказались более предпочтительно (86, 7%). Столько же составил процент выборов по ценностной установ-

Таблица 8

Менталитетные предпочтения студентов физико-математического факультета КГУ
(ноябрь-февраль, 2001-2002 гг.), в (%)

№ вопроса Группа, специальность	Ва- ри- ант	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
«Математика», 1-й курс	А	40,9	22,8	36,3	4,5	95,4	27,4	45,5	27,3
	В	59,1	77,2	63,7	91	4,6	72,6	50	72,7
	А/В					4,5		4,5	
«Физика», 1-й курс	А	50	50	50	16,7	66,7	25	41,7	50
	В	50	50	50	83,3	33,3	75	41,7	50
	А/В							16,6	
«Физика и Информатика», 1-й курс	А	31,2	43,7	50	0	56,3	75	31,2	37,5
	В	68,8	56,3	50	100	43,7	25	56,3	62,5
	А/В							12,5	
«Физика», 2-й курс	А	36	20	52	16	28	36	28	44
	В	60	72	40	84	60	60	72	56
	А/В	4	8	8	0	12	4	0	0
«Физика», 2-й курс	А	24	20	40	12	24	32	24	40
	В	52	68	60	88	76	64	48	44
	А/В	24	12				4	28	16
«Математика», 3-й курс	А	57,1	19,1	33,3	14,3	38,1	23,7	33,3	38,1
	В	42,9	80,9	66,7	85,7	38,1	76,3	61,9	61,9
	А/В					23,8		4,8	
Итого:		39	26,5	43,1	10,5	48,8	35,5	34,3	39
		55,2	69,4	55,4	88,7	44,7	63	56,5	58
	А/В	5,8	4,1	1,5	0,8	6,5	1,5	9,2	3

Таблица 9

Гуманистические предпочтения студентов 3-го курса факультета математики и информационных технологий КГУ
(2004-2005 гг.), в (%)

№	Содержание утверждений	Математи- ка/Информатика	Математи- ка/Экономика	Итого
1	Добро как истина	86,7	36,4	65,4
2	Человек в мире	86,7	54,5	73,1
3	Человек для мира	33,3	27,3	30,8
4	Человек – субъект познания	60,0	91,0	73,1
5	Ориентация на процесс, характер деятельности	26,7	36,4	30,8
6	«Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального	33,3	81,8	53,8
7	Установка в работе, учебе на творческую самореализацию	60,0	81,8	69,2
8	Предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности	80,0	72,7	76,9
Всего:		59,2	60,2	59,6

Таблица 10

Гуманистические предпочтения студентов 2-го и 3-го курсов факультета математики и информационных технологий, естественнонаучного факультета КГУ (2001-2002гг.), (в %)

№	Содержание утверждений	Математика/ Экономика	Физика	Итого
1	Добро как истина	42, 9	64, 0	54, 3
2	Человек в мире	81, 0	76, 0	38, 5
3	Человек для мира	33, 3	56, 0	45, 7
4	<i>Человек – субъект познания</i>	85, 7	88, 0	86, 9
5	<i>Ориентация на процесс, характер деятельности</i>	62, 0	64, 0	63, 0
6	<i>«Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального</i>	76, 2	56, 0	65, 2
7	Установка в работе, учебе на творческую самореализацию	66, 7	72, 0	69, 5
8	Предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности	62, 0	56, 0	58, 7
Всего		63, 7	65, 5	64, 7

Таблица 11

Технократические и сциентистские предпочтения студентов 2-го и 3-го курсов факультета математики и информационных технологий, естественнонаучного факультета КГУ (2001-2002 гг.), (в %)

№	Содержание утверждений	Математика/ Экономика (333 гр.)	Физика (235, 236 гр.)	Итого
1	Истина как добро	57, 1	36, 0	45, 7
2	Мир и человек	19, 0	24, 0	21, 7
3	Мир для человека	66, 7	44, 0	54, 3
4	<i>Человек – объект познания</i>	14, 3	12, 0	13, 0
5	<i>Ориентация на результат деятельности</i>	38, 0	36, 0	37, 0
6	<i>Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры</i>	23, 8	44, 0	34, 8
7	Установка в работе, учебе на творческий продукт	33, 3	28, 0	30, 4
8	Предпочтение технологического стиля деятельности	38, 0	44, 0	41, 3
Всего:		36, 3	34, 5	35, 3

Таблица 12

Гуманистические предпочтения студентов 5-го курса факультета математики и информационных технологий КГУ (2003-2004 гг.), (в %)

№	Содержание утверждений	Математика/ Информатика	Математика/ Экономика	Итого
1	Добро как истина	80, 0	64, 7	72, 9
2	Человек в мире	65, 0	58, 8	62, 2
3	Человек для мира	40, 0	41, 2	40, 5
4	<i>Человек – субъект познания</i>	70, 0	64, 7	67, 6
5	<i>Ориентация на процесс, характер деятельности</i>	30, 0	29, 4	29, 7
6	<i>«Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального</i>	40, 0	47, 1	43, 2
7	Установка в работе, учебе на творческую самореализацию	65, 0	64, 7	64, 8
8	Предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности	40, 0	52, 9	45, 9
Всего		52, 5	52, 9	52, 7

ке «Человек в мире». Вместе с тем только треть студентов этой специальности избрали позицию «духовность личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального». В то же время и по данным результатам, и по данным приведенным в других таблицах просматривается важнейшая тенденция в мировоззренческих предпочтениях студенческой молодежи – тенденция к гуманистическому мировоззрению и гуманистическим установкам. Безусловно, нельзя «сбрасывать со счетов» важнейший объективный фактор – общее усиление прагматизма социальной жизни людей в постиндустриальных условиях, влекущий за собой усиление рационалистических позиций, в том числе нередко и технократических. Вполне возможно, что во многом данным обстоятельством объясняется имеющий нередко место факт непоследовательности в тех или иных гуманистических позициях, в частности, резкое разделение таких позиций, как «истина как добро» и «духовность личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального». В то же время это «разделение» может быть следствием и более глубокого понимания личностью важнейших обстоятельств современного существования человека. Среди таковых – осознание на рациональном и даже прагматичном уровне личной ответственности за свою деятельность перед собой и другими, миром в целом. Именно данное и подобные ему убеждения нередко приходилось нам слышать в работе со студентами.

Вообще, следует подчеркнуть, что формирование мировоззренческих установок личности студента – процесс длительный, многогранный и очень «интимный», поэтому нельзя даже в педагогической деятельности прибегать к формам открытого давления, какого-либо давления в целом, хотя, безусловно, что абсолютно от него, может быть, и нельзя избавиться. Считаем, в этом случае наиболее полезным откровенный и продуктивный (содержательный и целенаправленный) диалог преподавателя со студентами, когда первый, безусловно, знает «чего он хочет» от себя и от своих студентов, но это знание никоим образом не заслоняет его от другого мнения, альтернативной позиции. Именно в этом случае, как показал и наш опыт, студент проникается главным – стремлением к поиску истины как добра и чуть ли не одновременно добра как истины, то есть этическими установками, трепетным ощущением происходящего, ответственным отношением к своему присутствию в мире. А что как не последнее определяет человека ищущего, человека духовного, человека со знающего?!

Полученные в совокупности результаты изучения мировоззренческих установок студентов математических и естественнонаучных специальностей дают реальные основания утверждать, что вне зависимости от будущей специальности, а также профессиональных интересов, студент на личностном уровне осознает значимость гуманитарных основ всех сфер социальной жизни. Полагаем, что данный вывод не может не вселить надежду, что наш мир рано или поздно освободится от «пут» технократического «бездушия». Наоборот, произойдет «насыщение» соответствующих сторон социальной жизни смыслообразующими, то есть духовными основами. Задачей же образования, о чем, в частности, косвенно свидетельствуют и результаты проведенного нами опроса, является приумножить ценностные гуманитарные установки обучающихся, предла-

гая и обеспечивая реальные механизмы их воплощения в социальной и профессиональной практике.

Становление личности специалиста в условиях реализации рассмотренных принципов этики познания позволит задать этому процессу действительно гуманитарный характер и уменьшить противостояние между гуманитарной и естественнонаучной мыслью.

3.5. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЗАДАЧА

Так, высвобождаясь
От власти малого, беспамятного «я»,
Увидишь ты, что все явленья –
Знаки,
По которым ты вспоминаешь самого себя.
И волокно за волокном собираешь
Ткань духа своего, разодранного миром.
М. Волошин

Идентичность – осознание себя как постоянного и различного относительно других, определенный образ себя (индивида или группы) во всем многообразии отношений к миру, чувство адекватности и владение собственным Я (Э. Эрикссон).

Период студенчества – особая пора в развитии личности. Она связана как с личностным, так и с профессиональным становлением, с активным развитием самосознания. Получение высшего образования является не просто порой, когда человек получает теоретические знания и некоторые практические навыки в области конкретной профессии, но не менее важным здесь является развитие важнейшей составляющей культуры человека – его акмеологической культуры.

Как показало многолетнее изучение студентов университета разных курсов, почти никто из опрошенных студентов КГУ не соотнес свое представление о себе с будущей специальностью, с планируемой профессиональной деятельностью. Беседы с самими студентами по данному поводу выявили, что значительная часть из них еще нечетко представляют себя специалистами (причем, подобным образом отвечали и студенты-выпускники (факультет естественных наук, математический факультет)). Правда, при этом студенты, хотя в основном и отмечали достаточный запас теоретических знаний, чтобы выполнять профессиональную деятельность, говорили об общей психологической неуверенности в своих силах.

Так, студенты 5-го курса (выпуски 2001-2005 гг.) отмечали, что в университете дается очень много теоретических знаний, но при этом не всегда осуществляется необходимая связь с практикой их реализации. В качестве основных недостатков образовательного процесса студенты отмечали недостаточное количество учебного времени, отводимого для производственной и педагогической практики. Среди причин, выделяемых студентами, нередко называлась и неэффективная форма проведения семинарских и практических занятий. Безусловно, что эти недостатки образовательного процесса не способствуют и даже тормозят не только профессиональное, но и личностное становление студентов.

В то же время важнейшими критериями развития акмеологической культуры личности, безусловно, выступает осознание себя личностью, представителем той

или иной профессии, развитие соответствующих качеств личности. Более того, акмеология сегодня «не сводит свой предмет только к изучению и совершенствованию профессионализма» [388, с.3]. Ее предметом становятся объективные и субъективные факторы, содействующие или препятствующие прогрессивному развитию зрелой личности не только как субъекта профессиональной деятельности, но и как субъекта жизнедеятельности в целом.

Конечно же, помимо «образовательных» причин недостаточной самоидентификации студентов в профессиональном, да и личностном планах, имеются и другие. Например, объективной причиной можно считать общую нестабильность экономического положения в стране. Учитывая же, что многие из студентов ориентированы на специальности бюджетной сферы, в том числе в образовании, то естественно в этом случае было бы заметить, что многие студенты просто не хотят себя «ассоциировать» в будущем с неуспешной в экономическом плане личностью. При этом ряд студентов вообще слабо представляют, чем будут заниматься после вуза.

К тому же само общество в его традиционных взаимосвязях еще недостаточно ориентировано в своих запросах на профессионала нового типа – профессионала и одновременно активную и творческую личность. В частности, Е.В. Селезнева справедливо отмечает: «Однако идеи саморазвития и становления человека как субъекта жизнедеятельности пока не являются приоритетными для общества, важнейшей целью и ценностью для которого остается социализация человека как члена прежде всего профессиональной группы» [там же, с.3].

Но полноценное развитие акмеологической культуры личности, как и культуры вообще, невозможно без развития субъектности как важнейшего качества личности.

Процесс личностной самоидентификации студента в университете осложнен: 1) углубляющейся узостью специализаций профессионального образования, связанного с растущим разделением труда; 2) академичностью образования, с одной стороны, и его узко прикладным характером, с другой; 3) недостаточностью реализации личностно-ориентированного взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Из анализа учебных планов и программ вырисовывается односторонняя структура культурных качеств личности специалиста. В общекультурном плане требования к специалисту имеют «знаниевый» характер. Следовательно, важным направлением повышения качества становления личности студента в университете является разработка соответствующих моделей личности специалиста в ведущих образовательных документах, в содержательной направленности на становление важнейших качеств современной личности учебных планов и программ.

В современном образовательном пространстве вуза имеется социально-психологическая и одновременно педагогическая проблема личностной самоидентификации студента как будущего специалиста и самореализующейся личности.

Как справедливо считает профессор Н.А. Алексеев [238, с.3-4], сегодня важны субъективные эталоны образования: «Оказывается, таким образом, «Я есмь» есть первооснова педагогического процесса». Студент, так или иначе, настроен «брать» из культуры и образова-

ния как ее части верования, ценности, нормы и т.п. Этот важнейший аспект образовательного процесса нельзя не учитывать.

Сегодня необходимо расширение возможностей студентов в самостоятельной и творческой деятельности. В этом смысле преподавателям просто необходимо отходить от ряда своих «казенных» требований к студентам. Важно стремиться сделать учебное взаимодействие с ними как можно менее формализованным. Как обязательные дисциплины, так и курсы по выбору должны быть пронизаны исследовательским и проблемным характером. Важно, чтобы этому соответствовали методы и формы обучения: мозговой штурм, метод фокальных объектов, метод ассоциативных связей, групповая форма работы, анализ психологических и педагогических ситуаций и т.д.

Увлеченные преподаватели обыкновенно не мыслят своей преподавательской деятельности без учета личностных качеств студентов. Но все же до сих пор так бывает не во всех случаях. Бывает, что преподаватель слишком концентрируется на особенностях своего преподавания, на особенностях своей личности. В этом случае студенту ничего не остается делать, как «подстраиваться», о чем уже говорилось.

Наше мнение по этому поводу подтверждается результатами соответствующего опроса студентов математического (физико-математического) факультета и факультета естественных наук (естественно-географического факультета) (2001-2005гг.). В опросе участвовали студенты всех курсов разных специальностей: «Физика», «Математика», «География», «Биология», «Математика и экономика». Всего было опрошено более 250 человек. Отвечая на второй вопрос анкеты №3 (*Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия: а) преподаватель к студенту; б) студент к преподавателю*), вариант б) выбрали в среднем 81% опрошенных студентов. При этом 62% студентов ответили утвердительно на вопрос: *«Практикуются ли в данной образовательной среде наказания, любые приемы давления, нажима на личность студента?»*

Приведенные данные ясно свидетельствуют об актуальности проблемы гуманизации образовательной среды вуза. Культуротворчество же образовательной среды не может быть достигнутой без качественного снижения стрессовых условий взаимодействия ее субъектов. Мнение методологов современного образования (Ш.А. Амонашвили, Н.А. Алексеев, В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Н.Е. Щуркова и др.) сходится в том, что **только высокий уровень духовного общения субъектов образовательной среды способен обеспечить становление человека культуры, человека с высоким уровнем духовности**. Выполнение этого принципа непосредственным образом способствует и созданию благоприятных условий для личностной самоидентификации студентов, уменьшению их личностных комплексов, развивает способность к приятию себя и других, то есть способствует развитию эмпатии и толерантности.

Успешная профессиональная самоидентификация личности студента опирается на его личностное становление. Сущностную основу самоидентификации личности составляет становление ее духовной культуры. В связи с этим образовательное пространство вуза должно содействовать успешному решению таких смысловых проблем.

К таким проблемам с учетом философских трудов и соответствующих психолого-педагогических исследований мы относим: 1) **проблему цели и смысла жизни человека**; 2) **проблему личного выбора** или **формирование духа свободы**; 3) **проблему соотношения эгоизма и альтруизма**; 4) **проблему личностной самореализации**.

Достижение **субъективных эталонов образования** предполагает общую гуманизацию и гуманитаризацию образовательного пространства. Реализация гуманитарного подхода в образовательном процессе, как на негуманитарных, так и на естественнонаучных специальностях, предполагает важнейшей целью **становление личности с высоким уровнем развития гуманитарной культуры, ведущими компонентами которой являются эмпатия, толерантность, гибкость интеллектуальных и эмоциональных процессов, а также гуманитарные позиции личности как ведущие критерии оценки профессиональной деятельности, всей жизнедеятельности**.

Образовательное пространство университета должно стать в полной мере пространством культуры становящейся личности. Известный культуролог М.М. Бахтин рассматривал пространство не как неподвижный фон, но как становящееся целое. В.В. Лелеко [260, с.58] определяет **пространство культуры как «особый вид социального пространства, зависящий от конкретных особенностей культуры, развивающихся в этом пространстве»**. По ее мнению, «любое пространство культуры – часть социального пространства, хотя далеко не всякое социальное пространство – пространство культуры» [там же, с.59]. Обобщив позиции исследователя, выделим **основные черты культурного пространства**:

1. Прямое и непосредственное влияние на развитие человека. Может быть позитивным, нейтральным, негативным.

2. Формирование его культурной деятельностью людей, то есть деятельностью по производству, распространению и потреблению ценностей культуры.

С учетом позиции В.В. Лелеко [там же, с.66], высшие учебные заведения, как и средние профессиональные следует отнести к пространствам специализированной культуры. Важнейшим условием культурного пространства в вузе является культуротворческий характер образовательной среды. По мнению З.В. Смирновой [366, с.15], гуманитарная среда должна быть ориентирована на создание таких условий в вузе, «при которых содержание, структура и методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры в целом. Эти условия предполагают использование исторического опыта, богатых духовных и общекультурных традиций, достижений мировой науки и техники. Именно среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности».

Необходимо «пропитывание» студентов культурой, вовлечение их в культурный процесс, «пробуждение у них потребности в культурных ценностях» [там же].

Задача современного педагога в этом смысле состоит в том, чтобы отойти от функции только «передатчика» знания, стать транслятором, трансформатором и одновременно носителем наиболее ценных культурных смыслов содержания образования. Педагог должен научиться видеть связующие нити между конкретным знанием конкретной науки, его общекультурный

смысл и его общекультурное значение, опираясь при этом не только на научное мировоззрение, но и на ценностное восприятие действительности, гуманистические мироотношение.

Одним из приемлемых способов такого составления образовательных программ является алгоритм, предложенный профессором С.А. Гильмановым. Ученый предлагает определенный «алгоритм», придерживаясь которого автор программы может сохранить культурологические основания образовательной дисциплины. А именно: 1) при планировании содержания образования важно определять не только его состав, но и то, как оно (содержание) «вытекает» из культуры; 2) как данное содержание обогащает личность, общество; 3) как данное содержание обогащает саму культуру [236, с.57]. Считаем, что ценность предложенного педагогом алгоритма и подобных алгоритмов заключается в первую очередь в том, что сам автор программы, курса глубже осознает его культурологическую значимость, формирует у себя готовность и способность достигать цели более осмысленно в образовательном процессе, а порой и бессознательно, но верно (творчески). Такой педагог будет не просто передавать знания, формировать умения, но транслировать культурные смыслы общего и частного характера.

Со стороны же студента важна так называемая «обратная реакция». А именно: 1) не просто воспринимать «даваемые» знания, но определять место этих знаний в личностной картине мира, в том числе с помощью преподавателя; 2) понимать общекультурное значение знания.

В культуросообразном образовании наиболее полно реализуется «принцип отраженной субъектности». Данный принцип выражается в формировании личностных культурных смыслов в процессе усвоения учебного материала. Именно личностные культурные смыслы составляют истинную «образованность» личности, мир ее культуры.

Личностный культурный смысл – интегративное сложное личностное образование, формирующееся как результат эмоциональной и интеллектуальной деятельности психического мира личности, происходящей в условиях ее активного межсубъектного взаимодействия с окружающим миром.

Личностные культурные смыслы в образовании так или иначе связываются человеком с его смысло-жизненными ориентирами, его целями жизни. Вместе с тем решение проблемы цели и смысла жизни нельзя навязать. От каждого человека оно требует большой затраты психической и физической энергии. Поиск смысла жизни – процесс бесконечный.

Особенно близким в этом отношении нам представляется позиция отечественного культуролога Л.Н. Когана: «... важнейший для нас вывод: смысл культуры совпадает со смыслом человеческой жизни... анализ смысла культуры практически означает выяснение смысла жизни человека» [210, с.142]. И еще: «Связь смысла и цели жизни, понимаемых таким образом, с культурой личности оказывается не внешней, а глубокой внутренней связью» [там же, с.145].

Если в решении проблемы о цели и смысле жизни на первый план выступают вопросы: «куда?», «к чему?», «зачем?», то, определяясь в ценностных ориентирах, жизненных позициях, человек отвечает на вопрос «как?». Сумма ответов на эти вопросы («куда?»

+ «зачем?») + «как?») равна определению полноты бытия.

Под индивидуальными культурными смыслами в образовательной деятельности мы понимаем личностное отношение обучающихся к тому или иному знанию; это «прочувствованное» знание, преломленное в «субъективах» собственного восприятия. Обыкновенно таким знанием становится, когда его изучение вызывает не только интеллектуальное, но и эмоциональное напряжение. Причем, речь идет не о любом эмоциональном напряжении, но именно интеллектуальной природы. К интеллектуальным чувствам, как известно, относятся **радость понимания, восхищение чем-либо величественным, удивление** необычным и т.д. И, конечно же, венчают интеллектуальные чувства **вдохновение, творческое и интеллектуальное озарение.**

«**Одухотворенность**» умственной (интеллектуальной) деятельности мы рассматриваем как **важный показатель гуманитарной культуры личности**, проявляющийся в прочувствованной и осознанной позитивной мотивации интеллектуальных процессов.

Вдохновение у студентов на занятии не появится, если сам преподаватель находится в другом состоянии, его рассказ не эмоционален, речь невыразительна и т.д.

В процессе смыслотворческого взаимодействия субъектов образовательного процесса осуществляется **педагогическое со-бытие** - «момент реальности, в котором происходит развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча участников образовательной среды (их событие)» [235, с.69]. **Насыщенность образовательной среды педагогическими со-бытиями – показатель ее культуротворчества.** Конструктивным результатом такого образования является не только «новое» знание в умах учащихся, новый уровень их культурного становления.

В соответствии со сказанным и понятие «образованность» означает степень усвоения личностью культуры, это показатель и одновременно критерий культурности человека, меры его вхождения в культурное поле жизни. Образованность есть также квалифицируемый, квалифицированный результат процесса образования личности на определенном этапе ее становления.

Только учебные результаты сами по себе не могут являться объективными измерителями (критериями) качества целостного образовательного процесса. Еще раз подчеркнем, что важнейшей стороной было и остается формирование общей культуры личности студента, его духовности, мировоззренческих позиций.

Процесс обретения человеком личностных смыслов жизни связан с формированием ведущего качества взрослой личности – социальной зрелостью. «Социальная зрелость может рассматриваться как система разнообразных социально-культурных, образовательно-профессиональных, духовно-нравственных качеств, функционирующая на когнитивном, поведенческом, эмоциональном уровнях и соответствующая объективным общественным потребностям» [120, с.94-95].

В условиях профессионального образования очень важно создавать условия для такого развития личности студента, когда культурное становление его личности не отделимо от процесса его профессионального становления. «...Вряд ли кто-либо будет отрицать и тесную связь поисков смысла жизни с **профессиональной культурой** человека... Надо сказать, что именно в са-

морализации в любимой профессии, в любимом виде деятельности видят смысл жизни те люди, которые заняты творческим неотчужденным трудом. Если же труд отчужден, человек ищет смысл жизни вне своей профессиональной деятельности: в семье, в досуге, в религии, в политической борьбе и т.д.» [210, с.146].

Быстрыми темпами изменяющаяся социальная действительность «обесценивает» образование, нацеленное на «статичность» своего результата. Наоборот, современный выпускник вуза должен быть подготовлен к качественным переменам в своей профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим общекультурное развитие личности студента рассматривается как содействующее развитию социальной и профессиональной гибкости личности, ее активности и инициативе.

С другой стороны, общекультурное развитие личности студента в образовательном пространстве сегодня осложняется «мозаичностью» социальной и культурной жизни (А. Моль), неуклонным развитием массовой культуры (Г. Ортега-Гассет). В качестве конструктивного решения данной проблемы педагог-культуролог В.Л. Бенин предлагает развивать «культурологические компетенции» специалиста. Безусловно, между понятиями «общая культура» личности и «культурологическая компетенция» специалиста есть значительная разница.

В нашем понимании понятие «культурологическая компетенция» более технологично, чем понятие «общая культура» личности. Возможно, оно действительно более приемлемо, в особенной мере для естественнонаучного образования. Положительным результатом образовательной тенденции на развитие культурологической компетенции будущего специалиста при этом выступает глубина усвоения профессиональных знаний и умений относительно культурного контекста. Важными в таком образовании становятся такие категории и понятия, как понимание, осмысление, интерпретация, контекстуальная значимость и т.п. Важными личностными характеристиками специалиста: амбивалентное восприятие действительности, гибкость мыслительных процессов, креативность.

Процесс формирования внутреннего единения между смысловыми ориентирами личности, ценностями его жизни и ценностями профессионального плана с опорой на личностные культурные смыслы и означает в нашем понимании формирование социальной и профессиональной зрелости личности. Ведущим же моментом в этом многогранном процессе выступает становление социальной зрелости.

Становление социальной зрелости личности означает также укрепление, коррекцию и развитие основ мировоззрения личности, ее менталитета.

Как уже подчеркивалось в первой главе, **«менталитет образования»** необходимо рассматривать в качестве значимой его характеристики, накладывающей свой «отпечаток» на всю его сферу, начиная от понимания и постановки его целей, а также особенностей интерпретации и реализации принципов отбора содержания образования и завершая процессуальными особенностями достижения поставленных целей и задач.

Так или иначе, но менталеобразующие структуры, заложенные в определенной системе образования, отражают и выражают не что иное, как культурные смыслы определенной эпохи, общества, социальных групп. Так осуществляется социально-культурная преемствен-

ность. В определенные периоды своего развития (в особенной мере в переломные) образование как особая форма организации социально-культурной жизни людей может брать на себя ряд ключевых функций по формированию «нового поколения».

Итак, в процессе образования человек не только получает определенную сумму информации (которую обычно принято называть знаниями), но и формирует ментальные механизмы реагирования на нее, отношение к ней, обретая и развивая личностные смыслы в отношении к познаваемому. В качестве же ведущих последствий такого образования, как «личностное знание», следует отметить определенный «ракурс» рассмотрения какой-либо проблемы, определенные способы ее решения, интерпретации данных по ней и т.д. Так формируются личностные смыслы образования как основа **исконных позиций личности, ее ценностей и актуальных значимых жизненных смыслов.**

Развитие личности – процесс количественных и качественных изменений, происходящий на всех (психофизиологическом и социально-культурном) уровнях под влиянием объективных и субъективных факторов и условий существования. **Саморазвитие личности** – процесс количественных и качественных изменений личности под влиянием собственных мотивов и побуждений. Нет нужды скрывать, что саморазвитие – один из сложных и трудных для личности процессов, требующих высокого напряжения всех психических, физических и моральных сил. Далекое не каждому удается овладеть этим процессом в полной мере, и, к сожалению, стремление к развитию и саморазвитию с возрастом человека начинает нередко угасать.

Принято считать, что способность к постоянному саморазвитию – удел творческих людей. К таковым относят людей искусства, творцов, мыслителей, изобретателей, а вот другим, вроде бы, эта способность не очень и нужна. Мы все же убеждены, что именно уровень развития этой способности во многом определяет не только уровень развития творческих способностей личности, но задает жизненный потенциал человека в целом. В этом смысле каждый человек по мере своих сил может и должен стремиться к саморазвитию. Б.Г. Ананьев [16] обосновал, что каждый человек обладает яркой индивидуальностью, которая является интегральным свойством, объединяющим его природные и личностные особенности.

Обучающаяся личность, в частности, личность студента не является здесь исключением. Более того, именно в студенческом возрасте задается «тонус» важнейших жизненных устремлений человека и важно, чтобы это задание не происходило формально, затрагивало все существо человека, способствовало не только профессиональному, но и личностному самоопределению. И многое в этом процессе зависит от самой личности.

Интерес обучающейся личности к саморазвитию естественным образом связан с личностным интересом к процессу познания, к той или иной науке, ее освоению. В этом смысле самым логичным и простым способом развития готовности студента к саморазвитию является развитие его интереса к науке, познанию вообще. И в этом ряду важнейшее место занимает приобщение студента к научно-исследовательской деятельности.

Но развитие мотивов к познанию связано еще и с культурой умственного труда, с целой системой при-

емов по пробуждению психического, интеллектуального и эмоционального характера возможностей.

Психологи выделяют в индивидуальности так называемые базовые и программирующие свойства – направленность, интеллект, самосознание. Через базовые характеристики раскрываются динамические характеристики психики (эмоциональность, темп реакций, активность, пластичность, чувствительность), формируется определенный стиль поведения и деятельности личности.

Природные свойства человека - его темпераментные особенности и задатки совершенствуются в деятельности и через деятельность. В процессе познания совершенствуются такие психические свойства человека, как восприятие, память, мышление, внимание, а также волевая и эмоциональная сфера.

При этом исходными для личности характеристиками являются статусно-ролевая и ценностные ориентации, на базе которых формируются мотивация и направленность, характер человека.

Безусловно, что главной целью саморазвития личности в познавательной деятельности является развитие его интеллектуальных способностей. С.Л. Рубинштейн рассматривал интеллект человека как тип его поведения. В современной психологии интеллект рассматривается как система психических процессов, обеспечивающих реализацию способностей человека оценивать ситуацию, принимать решения и в соответствии с этим регулировать свое поведение.

Выделяют **два вида интеллекта современного человека – вербальный и невербальный интеллект.** При этом **под вербальным интеллектом** понимается интегральное образование психики, функционирование которого осуществляется в словесно-логической форме, с опорой преимущественно на знания. **Под невербальным интеллектом** соответственно понимается интегральное образование психики. Функционирование которого связано с развитием наглядно-действенного мышления с опорой на зрительные образы и пространственные представления.

Современный характер массового традиционного образования в значительной степени строится на развитии именно первого вида интеллекта человека, к сожалению, нередко в ущерб развитию второго вида интеллекта. Данная проблема активно ставилась в качестве актуальной для своего решения в дидактике, начиная со второй половины XX-го века. Но и на сегодняшний день эта проблема остается одной из ведущих в современном, в том числе отечественном образовании.

Решению этой проблемы на дидактическом уровне способствуют образовательные технологии, строящие свое обучение не только и не столько на словесных формах кодирования информации, но привлекающие значительное количество наглядного материала, рассчитанного на формирование зрительных, кинетических образов и т.п. На индивидуальном уровне решение этой проблемы связывается с развитием воображения, творческого мышления, включающего наглядно-чувственный его характер.

Важную роль в развитии личности студента играет работа на семинарских и практических занятиях. В целях повышения ее эффективности следует как можно чаще прибегать к проблемным диалогам по теме с преподавателями и однокурсниками, формулировать воп-

росы и искать на них ответы. Главными «врагами» развития и саморазвития личности студента на семинарах и практикумах являются шаблонность и рутинность в изложении изучаемого материала. Заинтересовать себя содержанием образования – не менее важная задача для студента, чем запомнить его.

В процессе таких занятий у студентов развиваются ценностные ориентации как важнейшие составляющие их жизненных ориентиров и смыслов.

В современной науке не выработан единый взгляд на ценностную природу личности, на понятие «ценность». Не случайно Н.Д. Никандров пишет: «... вопрос о ценностях, в том числе общечеловеческих, пожалуй, поддается только весьма субъективному решению, является своего рода экспертной оценкой, причем экспертом выступает каждый, кому по какой-то причине приходится решать этот вопрос» [303, с.38]. Между тем проблема выбора ценностей, самоопределения в ценностном плане остается одной из не только значимых, но постоянно обостряющихся проблем современной действительности.

Ценностный подход к оценке жизненных явлений берет свое начало с глубокой древности, с трудов древних философов, мыслителей. С развитием человечества аксиологическая тема становится одной из центральных для философии (Платон, И. Кант, Г.В.Ф. Гегель, Ф. Ницше, М. Шелер, Э. Фромм и др.). Уже в XIX веке данная тема является одной из главных для появившихся и развивающихся научных дисциплин - социологии, психологии.

В нашей работе мы опираемся на определения, связанные с пониманием роли и значимости духовных ценностей в жизни отдельного человека и общества. В этой связи принимаем трактовку категории ценности, сближающую ее с понятием «идеал». В этом смысле под ценностью понимается не само явление действительности, но то, что оно собою представляет с позиции тех или иных ценностных предпочтений. Явление оценивается и тем самым приобретает ценностную значимость. Теперь это не просто явление, но ценностный факт, то есть осмысленная с ценностных позиций часть реальности, свидетельствующая о роли субъективного начала в жизни. И в этом смысле человек является творцом ценностей своей жизни, их открывателем и создателем.

С вышеизложенных позиций нам близки определения ценности, сформулированные в исследовании Н.Ю. Томилиной [427, с.55]: «... элемент бытия, который наделяется определенной значимостью для субъекта и, таким образом, представляет собой продукт смыслообразующего акта; смысловое образование, которому человек присвоил большую значимость по сравнению с другими существующими элементами и которое включается в иерархизированную систему смыслов, поскольку ценность является предметом не только смыслообразующего, но и оценочного акта; культурный феномен, отражающий устойчивые представления и предпочтения историко-культурного сообщества и регулярно опредмечиваемой в разнообразных видах человеческой деятельности...; важнейший фактор мотивации личности...».

Последние определения категории «ценность» раскрывают ясно ее субъективную сущность. Именно эта субъективность и делает невозможным определение ценностного мира человеческой жизни как неизмен-

ного, раз и навсегда обозначенного. Исследуя ценностный мир человека, ценности той или иной группы, общества, важно осознавать многостороннюю природу этого мира («Не хлебом единым жив человек»). Духовный мир отдельного человека, его образ жизни в целом не может определяться какой-либо одной, но состоит сразу из множества ценностей и ценностный предпочтений. «Невозможно понять человека в его эмоциональных и ментальных нарушениях без природы ценностных и моральных конфликтов», - писал Э. Фромм [465, с.14-15].

В связи со сказанным, понятно, почему в исследовании ценностного мира личности важным и уточняющим понятием категории «ценность» выступает понятие «ценностные ориентации». Данный термин более приемлем, когда речь идет об изучении направленности личности, группы, общества в мире определенных ценностей. В отечественной психологии ценностные ориентации, ценностные образования выступают квинтэссенцией направленности личности. Так, Б.Г. Ананьев [16] рассматривал ценности и ценностные ориентации личности как базальные, «первичные» свойства личности, которые определяют мотивы поведения и формируют склонности и характер. О динамической тенденции личности как проявлении ее направленности и ценностных установок писал С.Л. Рубинштейн [374, с. 177].

Н.Ю. Томилина [427, с.67], исследуя структуру и динамику ценностных ориентаций студенчества в условиях преобразования современного российского общества (2000г.) отмечает, что ценностные ориентации «систематизируют индивидуальные потребности и интересы, обуславливая всю мотивационную сферу жизнедеятельности личности, определяя ее мировоззрение...».

Итак, система ценностных ориентаций личности обладает сложной структурой, поэтому важнейшим принципом в их рассмотрении является принцип иерархии. С.С. Бубнова (74) выделяет два возможных, но принципиально различных подхода к изучению многоуровневого строения системы ценностей: 1) нормативный, описывающей модель в соответствии с какой-либо теорией; 2) дескриптивный, позволяющий определить иерархическое строение системы ценностей конкретного человека.

Ценностный подход в изучении внутреннего мира личности связан с осмыслением понятия «общечеловеческое», с понятием «общечеловеческие ценности». Следует отметить предельно общий характер понимания общечеловеческих ценностей в современной культурологии. Под общечеловеческими ценностями сегодня принято понимать ценности, которые признаются и принимаются всеми людьми или подавляющим их числом. Но, как справедливо отмечает Н.Д. Никандров, подобное определение вряд ли как-то существенно облегчает проблему их понимания.

Более того, каждый отдельный исследователь оказывается в некоторой степени «автором» в выделении тех или иных общечеловеческих ценностей. К примеру, В.Д.Семенов [Семенов В.Д. Вопреки, но благодаря: Этюды о педагогической антропологии конца XX века. Екатеринбург, 1999. – (77с.) - С.9] относит к общечеловеческим ценностям жизнь человека, его право на нормальную социальную жизнь (обеспеченность, образование, здравоохранение, заслуженную старость и т.п.), право на жилье.

Н.Д. Никандров [304, с.41] считает более правиль-

ным ориентацию «на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные цели социализации и воспитания». Исследователь выделяет среди таких основных ценностей человеческого существования следующие группы ценностей: 1. Жизнь. Здоровье. Природа. 2. Любовь и семья. Эротика. Секс. 3. Образование и культура. Досуг. 4. Труд. Карьера. Собственность. 5. Идеология.

Современный культуролог А.И. Арнольдов [24, с.63] убежден, что общечеловеческое как культурная ценность «предполагает высокую гуманистическую развитость человеческого общества, тот уровень отношений, который соединяет людей как жителей одной планеты». Осмысление же общечеловеческих ценностей наиболее целесообразно в рамках типологического подхода. «Типология выступает как метод научного познания, в основе которого лежит типология расчленения объектов на группы» [234, с.68].

В исследованиях А.И. Арнольдова, Н.Ю. Томиловой [427, с.82] рассмотрены следующие основания для типологии ценностей:

- 1) конкретное предметное содержание той или иной ценности;
- 2) отнесение их к соответствующим потребностям индивидов;
- 3) разделение по функциональному основанию, т.е. по роли ценностей в функционировании общества (разграничение между интегрирующими и дифференцирующими ценностями).

Кроме того, исследователями выделены основания для деления ценностей. К таковым основаниям ими отнесены: 1) социокультурный смысл ценностей: терминальные и инструментальные ценности (по роли в процессе жизнедеятельности); 2) соотносительность ценностей: а) по нормативно-диагностическому отношению к действительности (существенные и несущественные); б) по личностно-оценочному и общественно-оценочному компонентам социального отношения (декларируемые и фактические); 3) по принадлежности ценностей определенному носителю (мировые, формационные, национальные, групповые, семейные, индивидуальные); 4) по степени самостоятельности человека при выборе ценностей; 5) по степени их прочности (закрепления) в сознании конкретного индивида (абсолютные (перманентные) и преходящие (временные)).

Все перечисленные основания для выделения разного рода ценностей, их места и роли в личностной и социальной структурах свидетельствуют о многоаспектности ценностного мира человека и общества.

В нашем исследовании ценностного мира студентов мы в большей мере акцентировали внимание на изучении ценностей, определяющих духовно-нравственный мир личности студента, оказывающих непосредственное влияние на его образовательные мотивы и особенности личностного роста в процессе образования. Образовательное пространство вуза есть значимая часть культурного пространства общества. Культуру же можно рассматривать как системный набор тех или иных ценностей, обладающих значением для большинства субъектов данной культуры. Нам было важно понять, на какие жизненные и образовательные ценности осознанно либо нет ориентирует сложившаяся в университете среда, связывая это осмысление с успешностью в реализации культурологического подхода в образовательном пространстве вуза, так как «особен-

ностью культурологического подхода является осмысление культуроспецифичности ценностей и ценностных ориентаций» [409, с.16]. Объектом нашего изучения явилось образовательное пространство ряда естественнонаучных и математических специальностей. Актуальность данной задачи мы видели в необходимости определения особенностей реализации культурологического подхода в естественнонаучном и техническом видах высшего профессионального образования.

Актуальность проблемы изучения ценностных ориентаций студенчества в целом определяется также объективными параметрами личностного развития. Как показывают психологические, социологические и социокультурные исследования [237, 409], ценностная система индивида формируется в промежуток приблизительно между 15-17 годам, однако и затем не остается без изменений. Именно поэтому образование в целом, высшая школа в частности, должны учитывать важнейшие из особенностей становления ценностного мира личности обучающегося, так как в этом смысле на работниках образования лежит немалая ответственность за этот процесс. Так, Л.Я. Рубина [409, с.32-33] подчеркивает, что образовательный путь молодежи традиционно считается важнейшей стороной ее самоопределения, поскольку без образования оказывается затруднительным, а то и просто невозможным самоопределение человека в других сферах жизни.

Помимо сказанного стоит отметить, что в любую эпоху именно молодежь, юношество наиболее активны в поиске жизненных ориентаций, цели и смысла жизни. При этом студенчество является той особой духовной молодежной средой, которая задает тон такому движению, выражая в этом «тоне», подобно зеркальной проекции, все ведущие противоречия своего времени, его ценностные основы, одновременно споря с ними и даже отрицая их. Любовь к независимости нередко выливается в молодежной среде в «милый нарциссизм» на заранее взрыхленной «предками» почве. В более резкой форме – в протестующий нигилизм. В частности, исследователь ценностных ориентаций молодежи Ю.В. Миков подчеркивает, что учащиеся могут относиться абстрактно или прагматически, сознательно или потребительно к процессу вхождения в определенные общественные структуры, но «такие отношения формируются не без влияния системы образования, конкретных типов учебных заведений» [409, с.85]. Однако в любом случае жизненные ориентации молодых людей содержат образ желаемого социального поведения, который определяет стратегию поведения и самоопределения учащихся (там же); **стратегия жизненного поведения определяется не отдельными ценностными ориентациями типа профессиональных, образовательных или социальных, а смысло-жизненными ориентациями** (выделено нами - Е.Б.) [там же].

Вместе с тем о проблемах неэффективности образовательной системы в университетах писал еще Л.Н. Толстой в работе «Воспитание и образование». Проблема неэффективности сложившихся в разных обществах систем подготовки молодежи к включению в жизнь обсуждалась и исследовалась довольно регулярно в отечественной науке второй половины XX века. Наиболее видные труды в этом плане принадлежат К.А. Абульхановой-Славской, А.И. Арнольдову, Л.Н. Когану. Исследуется данная проблема и сегодня (А.Е. Белобородова, Л.Г. Викторова, Н.М. Лебедева, В.В. Лелеко, Н.Д. Никан-

дров, И.Ф. Петров, В.Д. Семенов, Н.Ю. Томила и др.).

В частности, в результате исследований 90-х гг. ценностных представлений студенчества Алтая, Курганской области, Свердловской и других, Л.Я. Рубина [409, с.36] пришла к выводу: статусная функция образования в понимании студенческой молодежи связывается уже с перспективами будущей работы. Однако, как выяснилось, по представлениям большинства, она не гарантирует им ни приличной материальной обеспеченности, ни высокого престижа в обществе. Одни из выводов исследования: альтруистические ожидания и оценки учащейся молодежи не подкрепляются социальными результатами.

К сожалению, по исследованию той же Л.Я. Рубиной, гуманистическая функция образования в нашем деформированном обществе проявляется и соответственно осознается молодежью в меньшей степени. Половина из опрошенных ею студентов не считают учебу той деятельностью, которая непосредственно развивает личность, приносит удовлетворение сама по себе. Успехи в учебе не считаются гарантией успеха в жизни, не повышают престижа в среде сверстников. Своеобразным отражением этого оказался эмпирически зафиксированный факт, что большая часть поколения, как и в начале пути, не рассчитывает на социально-профессиональное продвижение, служебную карьеру, занятие статуса руководящего работника. Мы убедились, что подобная ситуация во многом характерна и для сегодняшнего времени (см. разд.3).

Что же в большей мере влияет на духовное развитие личности студента? В статье С.Н. Айрапетовой [там же, с.45] указывается, что большое значение в вузовском воспитании, по ее мнению, имеет учет соотношения между личными идеалами, жизненными планами студентов и общественно необходимым идеалом специалиста. «Социологическое измерение такого соотношения равносильно выявлению приближенного показателя эффективности вузовского воспитания. Однако точность такого выявления зависит от того, насколько адекватны у студента личная формулировка идеалов и планов его реальному образу жизни. И значит, встает вопрос о необходимости учета в учебно-воспитательном процессе системы мотивации жизнедеятельности будущих специалистов» [там же].

Система жизненных ориентаций личности отражает избирательное отношение человека к социальным ценностям и определяющим долговременную линию поведения, направленного на достижение этих ценностей. Жизненные ориентации личности связаны с ее ведущими представлениями о смысле жизни вообще и смысле собственного существования, в частности. О значимости смысложизненных ориентаций личности писал Э. Фромм: «Наши ценностные суждения определяют наши действия, на их правильности покоится наше духовное здоровье и счастье...» [466, с.3-4]. Столкновение противоречащих друг другу ценностных ориентаций нередко создает, по Э. Фромму, почву для невротических состояний личности, основу которых составляет моральный конфликт, при этом «успешность терапевтического усилия зависит от понимания и решения моральной проблемы человека» [там же, с.8].

Именно ценностные ориентации личности в качестве системы субъективных предпочтений и выборов стратегии поведения создают основу для соподчинения и согласования потребностей, мотивов, интересов

личности, конкретных форм ее деятельности в различных сферах жизни. **«Жизненная ориентация – это синдром сознания субъекта (индивида, группы), который проявляется в тенденции дифференцированно оценивать разные сферы жизнедеятельности»** [там же].

Жизненная ориентация во многом берет свое начало из понимания личностью смысла своей жизни, определяя при этом ведущие стратегии социального поведения личности. В нашей исследовательской деятельности мы опирались и на позицию М. Рокича, согласно которой имеются два уровня иерархии ценностей (следовательно, и ценностных ориентаций): 1) ценности – цели, конечные цели существования; 2) ценности – средства, способы поведения личности.

Приведем основные результаты неоднократного выборочного определения смысложизненных позиций студентов КГУ. Смысложизненные позиции студентов исследовались нами на разных специальностях естественно-научного (2000-2003 гг.), (2004-2005 гг.) факультета, а также на филологическом (1999-2001 гг.) факультете, на факультете математики и информационных технологий КГУ.

Так, в одном из опросов «Смысл вашей жизни: идеальный и реальный» участвовали и студенты физико-математического факультета КГУ пятого курса (2000-2001гг.) специальности «Технология и предпринимательство» (030600) В результате были получены следующие данные: 1. Не определили смысл своей жизни на данный момент – 1 человек (3,3%). 2. В целом студенты (студентки) обнаружили сходное понимание смысла своей жизни. Наиболее типичными ответами явились: 1) идеальный смысл: желание принести пользу близким, сделать как можно больше хорошего, оставить о себе хорошую память; 2) реальный смысл: создать семью и воспитать хороших и здоровых детей, получить образование и найти хорошую работу, работать по специальности.

Наряду с очень конкретными представлениями смысла собственной жизни студентки привели и достаточно общие формулировки. Немалая доля ответивших студентов назвали смыслом своей жизни самореализацию (33%), самосовершенствование (23,1%), «найти свое место в жизни», «достигнуть не только материального благополучия, но и духовного совершенства» (13, 2%). Среди целей и смыслов жизни некоторые студенты определили достойно прожить свою жизнь, ставить каждый раз перед собой новые задачи и постоянно достигать их (саморазвитие).

Результаты опроса показали, что студенты, как и большинство взрослых людей, определяют смысл своей жизни неоднозначно. Они действительно склонны выделять конкретные смыслы, обусловленные их сегодняшней жизнью, возрастом и положением в обществе, сложившимися интересами и потребностями, а также смыслы «вечного» характера. Абсолютный смысл существования связывается опрошенными с духовно-нравственным совершенствованием, с развитием их способностей, с творческой деятельностью.

Анкетирование студентов данной группы выявило:

1. Ведущими жизненными ценностями для них являются (выбор из 18 пунктов): здоровье (95%), друзья (60%), любовь (60%), семья (55%), уверенность в себе(45%), самосовершенствование (40%), обеспеченная жизнь (25%), жизненная мудрость (20%), творчество и свобода (по 15%).

2. Менее предпочтительными оказались такие ценности, как «красота природы и искусства», «развлечение» (приятное, необременительное проведение свободного времени, отсутствие обязанностей), «познание», «счастье других», правда, одна из студенток указала на значимость всех перечисленных ценностей. Пожалуй, действительно игнорируемой оказалась лишь одна ценность «развлечения» в ее формулировке.

3. Жизненные планы выпускников на ближайшие 5-7 лет оказались типичными для данного возраста и характерными относительно времени и социальной ситуации: 1) найти работу (75%); 2) создать семью, иметь детей (55%); 3) решить проблему жилья (55%); 4) добиться материальных благ и стать специалистом (по 35%); 5) стать полезным (25%); 6) «встретить любимого человека» (5%) (низкий процент, видимо, отчасти объясняется тем, что у многих уже есть собственные семьи). Никто из опрошенных не добавил к известному перечню своих оригинальных целей. Данные результаты во многом свидетельствуют о значительном влиянии на жизненные цели молодых людей социальных и экономических проблем общества. Этот вывод подтверждается и другими данными: 30% выпускников высказали частичные опасения остаться в ближайшее время без работы, еще 25% выразили опасения по этому поводу в категоричной форме. Из оставшейся части группы (45%), не выразившей страх остаться без работы, только 20% еще не трудоустроились.

4. Несмотря на ограниченные возможности государственного сектора экономики в оплате труда работников сферы образования, вообще бюджетной сферы, работать в частном секторе экономики выразили желание лишь 10%, а в государственном секторе - 25%. Еще 25% студентов выразили желание иметь свое дело. Наибольшее число выпускников (50%) отдали предпочтение работе в смешанном секторе экономики. Вероятно, этот вариант является наиболее приемлемым в силу, с одной стороны, гарантированности минимума оплаты, а с другой, возможности более высокой оплаты на индивидуальном уровне. 15% студентов еще не определились.

5. Профессионально пригодными ощущают себя 65% опрошенных, затрудняются ответить 20%, 15% выпускников отрицают это соответствие.

6. Никто из опрошенных не выразил политических пристрастий. В вопросе же о религиозных верованиях обнаружилось, что 85% студентов относят себя к верующим, 15% - нет. Время от времени посещают церковь 20%, редко - 50%, только 30% от опрошенных ни разу не были в церкви. Сопоставление этих данных позволяет обнаружить кардинальные изменения в духовном плане людей, в том числе молодежи, произошедшие в нашей стране за последние 10 лет.

7. Рейтинг проведения свободного времени выявил типичную для современной молодежи (думаю, и не только для нее) картину досуга: 1) встречи с друзьями (80%); 2) работа по хозяйству (45%); 3) просмотр телепередач (25%); 4) чтение книг (20%); 5) просто отдых (15%); 6) сон, учеба, заработок денег (по 5%). Две студентки написали, что свободного времени у них нет.

8. Никто не выделил отдельно такие формы проведения досуга, как прослушивание музыки, занятия физкультурой и спортом, посещение дискотек. Исходя из опыта общения с группой могу утверждать, что этот факт сам по себе не означает отсутствие в группе инте-

реса к музыке (есть в группе и студентки с музыкальным образованием) или к занятиям физической подготовкой (есть увлекающиеся гимнастикой, аутотренингом и т.д.). Но, видимо, эти виды занятий практически отсутствуют или не доминируют в проведении досуга у студентов на протяжении значительного периода, являются бессистемными. В то же время считаем, что данная ситуация не вполне характерна для всех студентов, к примеру, для студентов 1-3 курсов. Безусловно, следует иметь в виду, что в данном случае перед нами выпускники, активно готовящиеся к защите дипломных проектов. Наше мнение, в частности, подтверждается нижеприведенными данными.

9. Среди причин, мешающих вести более активный и продуктивный образ жизни, были названы следующие. 75% студентов назвали учебу в качестве основной причины нехватки сил и времени для полноценного проведения досуга. Половина студенток отметили, что «общий дефицит» времени мешает провести свободное время с максимальной отдачей. У 25% студенток все силы в свободное время уходят на заработок денег. 15% опрошенных сослались на личную неорганизованность, еще 15% - ответили, что не имеют возможности для проведения полноценного досуга в силу личных и семейных обстоятельств. Только одна студентка отметила, что проводит свободное время, полноценно отдыхая (кстати, отметим, что она получила диплом с отличием).

10. Несмотря на значительные опасения по поводу трудоустройства, нехватку материальных средств, проблему жилья и т.д., 75% девушек отнесли себя к «поколению надежд», в то время как к растерянному поколению - только 15%, к скептическому и равнодушному - по одному человеку.

11. Среди предложенных ценностей жизни студенты выбрали как лучшие личные ориентиры: 1) любовь (80%); 2) жизнь (70%); 3) счастливый брак, детей (60%); 4) дружбу (35%); 5) благополучие (30%). Показательным является, что ни одна из студенток в качестве личной ценности не назвала деньги.

12. К самому негативному в жизни из предложенного перечня студенты отнесли: 1) предательство (75%); 2) смерть и одиночество (по 50%); 3) войны (25%); 4) преступность (20%); 5) бедность (5%).

13. Проблемами наиболее остро стоящими перед человечеством, студенты считают: 1) экологию и СПИД (по 90%); 2) войны и наркоманию (по 75%); 3) болезни (55%); 4) безработицу (45%); 5) нравственные и духовные проблемы (30%); 6) преступность и демографические проблемы (по 25%).

Оценивая результаты опроса и анкетирования студентов на ценностные ориентации, можно сказать:

1. У студентов сложились типичные, характерные и довольно объективные представления о ведущих жизненных проблемах человечества.

2. Студенты, как и большинство людей в нашей стране, сегодня испытывают чувства тревоги и опасения за день завтрашний, в первую очередь в силу экономических и социальных проблем.

3. Несмотря на сложные условия жизни и учебной деятельности, а может, и вопреки этому, студенты обладают достаточно высоким духовно-нравственным уровнем развития.

4. Довольно однообразная картина проведения свободного времени, являющаяся во многом следстви-

ем, как уже было сказано, ограниченности материальных и других возможностей, тормозит развитие их творческих способностей, мало способствует самосовершенствованию и самореализации, хотя многие студенты, как обнаружилось, высоко оценивают эти показатели личности.

5. Налицо значительная отягощенность выпускников социальными и экономическими проблемами, типичными для их положения и возраста (проблема жилья, трудоустройства, повышения благосостояния). Показательно, что проблема трудоустройства прежде всего связывается не с профессиональным становлением, а с улучшением материального положения, повышением личного благосостояния, благосостояния своей семьи.

6. Несмотря на предыдущие выводы, у студентов довольно четко просматривается направленность на решение внутренних, духовных проблем, связанных с самосовершенствованием, поиском себя, профессиональным становлением и самореализацией.

Еще один вывод, вытекающий из анализа ценностных ориентаций опрошенных студентов-выпускников как важной составляющей их внутреннего, духовного мира: налицо ведущее противоречие субъективно-объективного характера между сформированными устойчивыми нравственными позициями студенток, наличием у них стремлений к творчеству и самореализации в профессиональной деятельности и «краеугольным камнем» остро стоящих в обществе экономических и социальных трудностей.

Остается только гадать, каким образом, с каким перекосом будет решена и вообще постоянно будет решаться ими данная дилемма. По-видимому, в любом случае говорить о «духовном отступлении» или нежелании проявлять себя творчески с затратой для этого определенных усилий, можно лишь с большой долей осторожности. Так, например, одна из самых творческих и подающих надежды дипломниц, которая получила по окончании вуза диплом с отличием, сказала, что не будет работать в сфере образования, так как уже практически устроилась на завод, где зарплата будет значительно выше.

Итак, к сожалению, в ряде ответов была выявлена душевная растерянность студентов, их неуверенность в завтрашнем дне, в собственных возможностях. Так, некоторые ответили, что хотели бы «получать вовремя заработную плату», «чтобы положение было стабильным» и т.п. Налицо неуверенность, с одной стороны, в собственных силах, а с другой, - растерянность перед экономической и политической ситуацией в стране. По-видимому, студенты на примере жизни своих родителей, близких, окружения в целом подавлены в личных стремлениях, потому не стремятся ставить «далеко идущих планов» для себя, в своей жизни, «мечтают» о стабильности и благополучии и представляют эту картину более конкретно, чем «эффемерное» «самосовершенствоваться», и это подтверждают наши наблюдения в работе с ними.

По сути, у многих студентов обнаружилось «смещение» между смыслом собственной жизни как ее целью, уровнем и характером проживания собственной жизни, причем последнее чаще оказалось сведено к материальной стороне жизни. Это, по нашему мнению, означает, что студенты мало задаются вопросом «Зачем?», самое большее ограничиваясь вопросом

«Как?». По этому поводу невольно вспоминается афоризм Ф. Ницше, приведенный в качестве эпиграфа к данному разделу: «Тот, кто имеет ЗАЧЕМ жить, может вынести любое КАК». Однако, как показали наши данные, именно сущностные смысло-жизненные ориентиры «западают» в менталитете студентов, что, на наш взгляд, не есть только их проблема и вина, но даже чаще беда.

В целом рейтинг смысло-жизненных ориентаций этих же студентов получился следующим:

- 1) прожить жизнь в гармонии с собой и близкими, создать семью, воспитать детей – 50%;
- 2) самореализоваться – 39, 6%;
- 3) «смысл в том, чтобы жить» – 19, 8%;
- 4) стремиться делать только хорошее – 13, 2%;
- 5) помогать людям в их проблемах морально и материально – 9, 9%;
- 6) достичь всего, что задумал – 6, 6%.

В качестве сравнения приведем результаты опроса студентов (студенток) филологического факультета (5-й курс). Рейтинг результатов по определению ими смысла жизни и ведущих жизненных ориентиров оказался примерно таким же:

- 1) доставлять окружающим радость, счастье; приносить пользу, дарить любовь, доброту – 53, 5%;
- 2) удачно выйти замуж, иметь хорошую семью, детей – 49%;
- 3) иметь хорошую работу, пользоваться уважением со стороны коллег и близких – 39, 7%;
- 4) хочу осознавать жизнь и извлекать из нее уроки, получать удовольствие от каждого дня; жить «как живется»; видеть смысл в самой жизни – 39, 3%;
- 5) добиться чего-то значительного, оставить свой след в жизни – 25, 9%;
- 6) окончить университет, получить работу по специальности – 17, 8%;
- 7) любить и быть любимой – 7, 1%;
- 8) не дали ответа – 10, 7%.

Подобный опрос был проведен на естественнонаучном факультете среди студентов специальности «Физика» (2-й курс) (2002-2003 гг.). Приведем некоторые из ответов студентов по определению глобального смысла жизни человека.

Ответы девушек:

1. «Вечный смысл жизни – жить и совершенствоваться».
2. «Самореализация, общение, продолжение рода».
3. «Смысл жизни человека – стать личностью».
4. «Смысл жизни – в самой жизни».

Ответы юношей:

1. «Развитие человечества и продолжение рода».
2. «Человек живет, чтобы самореализоваться, степень самореализации индивидуальна».
3. «Вырасти, «подняться» и обеспечить потомству хорошую жизнь».
4. «Человек живет ради удовольствия».
5. «Для продолжения рода и внести свой вклад в общество».
6. «Для продолжения рода, самореализовать себя».
7. «Пока не определил».
8. «Я об этом никогда не задумываюсь».
9. «Жить».
10. «Глобальный смысл жизни для меня зависит от того, есть ли жизнь после смерти. Если смерть – это

конец, а после нее нет ничего, то жизнь, по сути своей, бессмысленна. Богатство человека, его чувства, знания, мысли, опыт – все пропадает. И тогда какой смысл стремиться к чему-то, если все потеряешь?!».

11. «Глубоко не задумывался над этим».

12. «Создание условий для продолжения и развития цивилизации и последующих поколений».

13. «Не знаю».

14. «Человек живет, развивается, оставляет после себя детей. Я согласен».

15. «Реализация творческих потребностей, возможностей, внесение вклада в культурное развитие человечества».

16. «Глобальный смысл находится вне зоны ближайшего развития. На этот вопрос нет ответа».

Рейтинг типичных ответов на данный вопрос получился следующим:

1. Смысл в самой жизни, в продолжении рода (30%).

2. Смысл – в самореализации, самосовершенствовании, развитии (27, 4%).

3. На вопрос о смысле жизни нет конкретного ответа, он не определен мною (21, 3%).

4. Не знаю (15, 2%).

5. Смысл жизни в удовольствии (9, 2%).

В данном случае нам было сложно определить гендерные различия в ответах, поскольку количество юношей значительно превосходило количество девушек. По результатам же данного опроса и девушки, и юноши примерно одинаковым образом решают для себя вопрос о смысле жизни, что проявилось в схожести их ответов.

Характерно, что «лидируют» бытийные и «высокие» понимания смысла человеческого существования. Почти одинаковое количество студентов ответили, что смысл жизни в самой жизни, а также, что смысл жизни – в саморазвитии, становлении человека. Правда, и отвечали студенты в данном случае на вопрос о «вечном смысле» жизни. Возможно, именно такая постановка вопроса оказала определяющее влияние на характер ответов.

Интересно в этом смысле приведенные ответы сравнить с ответами этих же студентов по поводу определения конкретного или реального личностного смысла жизни.

Ответы девушек:

«Лучше учиться, получить высшее образование, стремление к лучшему, отблагодарить родителей за все, что они сделали для меня; стать личностью».

«Общение с друзьями, родителями, учеба, самореализация, самоутверждение».

«Мне кажется, что смыслов жизни у человека должно быть несколько. Для меня – это стать такой, какую я себя представляю. А может быть смысл жизни – это быть вечным?».

«Смысл жизни в жизни. Нет ничего важнее и дороже жизни. И об этом я думаю стоит задуматься современному обществу, задуматься о ценности жизни среди людей...».

«Закончить вуз».

Ответы юношей:

«Получить высшее образование, занять свое место в обществе».

«В данный момент затрудняюсь ответить».

«Не знаю» (4 человека).

«Получить образование».

«Выучиться, получить хорошую работу, завести семью, прожить спокойную жизнь».

«Развиваться».

«Еще не решил. Об этом не нужно много думать, потому что придешь к пониманию того, что никакого смысла нет, или придумаешь себе какой-либо смысл, скорее всего, под влиянием общественного мнения или наоборот вопреки этому мнению».

«Оставить след после себя, внести вклад в развитие общества, оставить потомство».

«Нужно доучиться и хорошо устроить свою жизнь, а затем можно и подумать».

«Объяснение и выяснение неизвестного в жизни, науке, окружающем мире».

«Живу для наслаждения во всем».

«Я думаю, что для каждого человека это свое. Кто как хочет и как может, тот так и живет. В нашей жизни много интересного, любопытного, еще незнаемого человечеством. Смысл жизни может сказать тот, кто это все «заварил»... Скорее всего, это «само по себе». Поиск ответа на этот вопрос – вечная проблема».

«В продолжении рода для живого существа. Для меня сейчас – получить удовлетворение от всего, от чего можно, реализовать свои возможности, желания».

«В настоящее время для меня смысл жизни заключается в моем любимом человеке. Я живу ради него. А, в общем-то, смысла жизни нет. Нет конечной цели, ради чего мы живем, и не ясно, что же будет в конце концов. Я никак не могу найти ответ».

«Смысл жизни - принести пользу обществу».

«Смысл в развитии и совершенствовании».

Рейтинг по определению **конкретных или личностных реальных смыслов жизни студентов** получился следующим:

1. Получить образование, доучиться, получить диплом (15, 25%). Принести пользу обществу, оставить след» (15, 25%).

2. Самореализоваться (12, 2%). Не знаю (12, 2%).

3. Общаться с друзьями (9, 2%).

4. «Устроить» жизнь (6, 1%). Продолжить род, создать семью (6, 1%). Испытывать наслаждение (6, 1%).

5. Любить (3%).

Отметим, что в данном случае количество опрошенных не совпадает с общей суммой приведенных предпочтительных ответов, что объясняется вариативностью ответов студентов на данный вопрос.

Таким образом, даже определяя конкретный смысл своей жизни, студенты выделяют в качестве важного стремления – стремление принести пользу другим людям, оказаться нужным обществу (высокий смысл жизни). Вместе с тем такое же количество ответов касается и непосредственно ведущей личной проблемы студента – получить образование, стать специалистом, получить диплом. При этом сопоставление ряда ответов студентов выявило, что половина опрошенных студентов ответили, что их смысл заключается в получении образования, считают, что это им необходимо для дальнейшей самореализации, для самосовершенствования.

Вторую строку в общем рейтинге «поделили» между собой ответы студентов, касающихся личностной самореализации, а также тех студентов, кто не знает, в чем заключается смысл их сегодняшней жизни. Отме-

тим, что в основном и те и другие ответы - ответы юношей. Характерно, что ни одна из опрошенных девушек не ответила, что не знает, в чем конкретный смысл ее жизни. Это ответы юношей. Полагаем, что полученные данные во многом можно рассматривать как проявление характерной гендерной особенности. Юноши в большей мере, чем девушки, даже в определении конкретного смысла своей жизни склонны мыслить глобально, что приводит их порой к определенному «тупику». Однако подчеркнем, что в данном случае это наше мнение.

Сопоставляя смысложизненные ориентиры студентов физико-математического и филологического факультетов, можно сделать вывод, что студентам присущи сходные жизненные устремления. В результате выборочного опроса не было обнаружено существенных различий в определении ими смысла жизни. Студенты и гуманитарных, и негуманитарных специальностей ориентируются в определении смыслов своей жизни относительно проблем экономических, материальных, с которыми сталкиваются в реальности. Соответственно своему возрасту, они также нацелены на профессиональное самоопределение и устройство личной жизни. Вместе с тем студентам также свойственно определение целей, связанных с вечными проблемами жизни, с самосовершенствованием. В целом также жизненные смыслы имеют выраженную этическую направленность.

Результаты проведенного нами опроса не противоречат, а по-своему перекликаются с отдельными исследованиями психологов (С.С. Бубнова), культурологов (М.Н. Лебедева), педагогов (Н.Ю. Томилина). Так, С.С. Бубнова [74, с.43], исследуя динамику ценностных ориентаций молодежи от начального школьного возраста до студенческой скамьи, пишет, что для студенческой молодежи характерны совсем иные ценности, чем для школьников. При этом структура наиболее значимых ценностей этой группы испытуемых не зависит от их профессиональной принадлежности. Так, психолог отмечает [там же], что в число значимых ценностей студентов-психологов входят: здоровье, общение, любовь (исследование Института молодежи); здоровье, любовь, общение, познание (исследование Российского центра гуманитарного образования - РЦТО).

Определение человеком цели и смысла его жизни – необходимая ступень его культуры (процесса вхождения в мир культуры, освоения культуры). Вместе с тем любое однозначное суждение о смысле жизни ведет к «тупиковым» обобщениям.

Л.Н. Коган [210, с.143] очень точно отметил эту особенность: «... Одним словом, одним суждением, даже самой глубокой философской сентенцией смысл жизни раскрыть нельзя. Мы получим только очень тощую абстракцию типа: «смысл жизни в самосозидании» или «смысл жизни в самореализации». Я полагаю, что эти общие суждения правильны, но они требуют определенных пояснений, комментариев, расшифровки. Вот почему обычно раскрывают **систему** смысложизненных понятий, категорий».

Сказанное не отрицает значимости исследования имеющихся представлений личности, в том числе студентов, о смысле жизни. Вместе с тем было бы существенным ограничением и отступлением от истины в подобных исследованиях не касаться проблемы изучения ценностных ориентиров в жизни человека, его комплексных представлений о ценностях жизни в разных ее проявлениях.

Определяя, как и в какой мере образовательная деятельность в университете влияет на личностное, общекультурное становление студента, влияет на его мировоззренческие и ценностные позиции, мы убедились в актуальности изучения данной проблемы.

Так, со студентами естественнонаучного факультета, а также факультета математики и информационных технологий КГУ специальностей «Физика» и «Математика» (2 курс, 2002-2004 гг.) на занятиях по педагогике обсуждались вопросы:

1. Какую роль играет образование в современном мире, в развитии современной культуры?
2. Какова, по вашему мнению, основная цель образования?
3. Кто такой «человек культуры» сегодня? Каковы его основные характеристики?
4. Ощущаете ли Вы изменения в себе как личности под влиянием обучения в университете? Если да, то в чем Вы изменились? Благодаря чему (кому)?

Приведем типичные ответы.

Ответы девушек:

«Невозможно назвать человека культурным, если он никогда не занимался своим образованием, но и «голое» образование в принципе невозможно и ни к чему». «На мой взгляд, каково образование, такова и культура. Я считаю, образование является главной частью культуры». «Бывают моменты, когда образование отстает от культуры. Но я считаю, что во многом из-за того, что не хватает средств или педагогов. Культура и образование – это не одно целое».

Ответы юношей:

«Образование играет большую роль в развитии современного мира, его культуры. Образование – это ведущий фактор развития культуры».

«Образование и культура движутся нога в ногу, поддерживая и помогая развиваться друг другу».

«В результате образования происходит развитие личностных качеств человека». «Образование должно делать человека не только разбирающимся в какой-то конкретной области, но развивать в человеке разносторонность мышления и интеллект».

«Образование развивает человека разносторонне, повышает его культурный уровень. Образование играет непосредственную роль в культурном развитии». «Образование играет большую роль в современной жизнедеятельности человека. Оно является основным составляющим в развитии личности человека».

«Образование опережает культуру. Образование должно непосредственно влиять на культуру». «Образование влияет на культурное развитие общества. Но в настоящий момент образование очень плохое, так как многие учителя не хотят качественно учить детей. В наше время культура общества сильно деградировала». «Образование играет непосредственную роль в формировании культуры личности и общества».

«Культура определяет образование в большей степени, чем образование культуру».

«Образование – составная часть культуры. Образование – фундамент». «Образование является фундаментом для формирования культуры общества. Образование проникает во все сферы жизни, непосредственно или опосредованно оказывает влияние на все. Культуру общества формируют люди, а людей формирует образование».

«Образование и культура взаимосвязаны. Образование – часть культуры».

Как видим, в основе практически всех рассуждений студентов о роли образования в современном мире лежит понимание его значимости для современного общества и его культуры. При этом отдельные студенты подчеркивают, с одной стороны, возросшую роль образования в мире, а, с другой стороны, его недостаточно высокое качество сегодня. Среди студентов мнения по поводу дилеммы «культура – образование» разделились. Некоторые студенты отметили, что образование является фундаментом культуры общества, отдельного человека, другие, наоборот, подчеркнули, что состояние образования непосредственным образом зависит от состояния культуры в целом. Наконец, отдельные студенты подчеркнули диалектическую связь между ними. Мы видим, что позиции ряда студентов в этом плане не всегда осознаны и мотивированы. Повидимому, многие студенты еще на ставили перед собой подобных вопросов, не задумывались над ними «специально».

Итак, общее мнение опрошенных заключается в том, что современное образование играет важную роль в развитии отдельного человека, его культуры, общества в целом.

Проанализируем, какими же оказались типичные ответы студентов на второй вопрос, касающийся основной цели образования.

Ответы девушек:

«Цель образования – разностороннее развитие человека».

«В современной жизни образование, на мой взгляд, один из самых важных факторов развития человека, его воспитания».

Ответы юношей:

«Приближение людей к гармонии существования. Формирование представлений о смысле жизни, о мироздании».

«Умный человек не станет для себя открывать уже открытые явления и законы, для этого существует образование. Образование необходимо для того, чтобы человечество «не топталось» на месте».

«Образование выполняет функцию передачи знаний, умений, навыков, опыта прошлых поколений; способствует развитию личностных качеств человека».

«Образование является основным составляющим фактором в развитии личности».

«Цель образования – сохранение жизни на планете; правильное, плодотворное развитие человечества; развитие способности к бережному и наиболее эффективному использованию ресурсов».

«Образование выполняет функцию познания окружающего мира для его лучшей организации».

«Цель образования – создание общества всесторонне развитых людей».

«Цель образования – это обучение человека, формирование его взглядов на мир и события, явления».

Можно сказать, что ответы студентов по поводу цели образования являются, хотя и не очень разнообразными, но зато достаточно точными. Студенты понимают значение образования в современном мире, его возрастающую роль. Ответы свидетельствуют также об уважении студентов к людям образованным, вообще к сфере образования. В этой связи нам особенно инте-

ресно было выявить, каким же образом студенты оценивают свое развитие в образовательном процессе вуза, в какой мере они чувствуют удовлетворение в процессе своей познавательной деятельности.

Эта сторона определялась нами, в частности, вопросом четвертым (см. выше). Вновь приведем типичные, а также и своеобразные ответы на данный вопрос.

Ответы девушек:

«Я не могу говорить о каких-то глобальных изменениях моего мировоззрения, но, безусловно, эти полтора года в вузе не прошли даром. У меня появились новые интересы в культурном плане, произошло углубление в «старые» интересы (еще школьные). Я даже вести себя стала с людьми по-другому. Наверное, я повзрослела».

«Возможно, я и изменилась, но это могли заметить только мои близкие».

«Конечно. Университет – более высокий этап моего развития. Во-первых, у меня поменялись некоторые взгляды на жизнь, я стала понимать, что в ней есть много серьезных проблем. Во-вторых, я стала более самостоятельной, стала «думать своей головой». В-третьих, почувствовала ответственность «на своих плечах». Я пришла к пониманию, что что-то должна сделать в жизни, внести какой-то вклад, пусть небольшой, но он должен быть».

Ответы юношей:

«Я сильно не изменился, так как и знаний получил не так уж много, не очень и повзрослел. Но я знаю точно, что обучение в университете в целом значительно разовьет меня в общекультурном плане».

«Образование в университете влияет на меня двусторонне: с одной стороны, я стал заметно «выше» в умственном и общекультурном плане, а, с другой стороны, я стал более пессимистичным, но почему – объяснить даже себе не могу».

«У меня изменились жизненные ценности и потребности, некоторые отошли на задний план, изменилось отношение к жизни и ее понимание».

«Университет – это огромная современная база данных, которая развивает любого человека во всех направлениях, в которых, разумеется, человек хочет развиваться, соответственно, очень сильно меняет человека».

«Я изменился в плане самоорганизации (стал более организованным), но перестал задумываться над некоторыми вопросами жизни, мне кажется, это плохо».

«Изменилось отношение к людям, я стал оценивать всех людей как равных друг другу, вне зависимости от их социального положения».

«Университетское обучение никак не повлияло на меня, за исключением получения новых знаний».

«Я чувствую в себе изменения. Стал серьезнее относиться к учебе, более ясно представляю свои цели в жизни».

«Я стремлюсь лучше учиться, больше стараюсь. Связано это с тем, что надо окончить университет и получить хорошую работу. Ощущаю ответственность. Возникает страх не оправдать надежды на меня из-за «нехватки» знаний».

«Я стал относиться к вещам и проблемам более серьезно. Узнал много нового, стал более воспитанным, стал задумываться о будущем».

Как видим, ответы студентов достаточно разные. Однако больше половины студентов (69, 7%) отметили, что образовательная среда вуза повлияла на них значи-

мо, что за время обучения в университете они изменились не только в личностном плане, изменилось и их мировоззрение. Нам было важно обнаружить в ответах студентов их понимание, что образовательный процесс университета, его содержание по-разному, но влияют на их мировоззренческие позиции.

Из ответов обучающихся также ясно видно, что, рефлексируя, многие не могли не отметить свое взросление. Мы уже приводили мнения известных ученых по поводу развития личности в период юношества, совпадающий с периодом обучения в вузе, однако не менее важно нам было также обнаружить понимание и «ощущение» этого процесса самими студентами. Считаем, не лишним будет еще раз подчеркнуть значимость качества образования, характера преподавания, условий образовательной среды в целом, непосредственным образом влияющих на становление личности студента как «социально зрелой» личности. Многие студенты в своих ответах (см. выше) подчеркивают, что среда университета, процесс обучения оказывают на них серьезное общекультурное влияние.

Однако не стоит игнорировать мнения тех студентов (6, 7%), кто ответил, что вуз не повлиял на их личностное развитие как-либо значимо. Думаем, что в любом вузе, как и в другом типе учебного заведения, найдутся личности, которые ответят подобным образом. Не секрет, что имеется особый тип людей, которые остаются невосприимчивыми к окружающему социальному пространству жизни. Есть и другие причины. К примеру, не стоит «снимать со счетов» и проблему качественного улучшения вузовской образовательной среды. Возможно, студенты, отвечающие подобным образом, прежде всего, «реагируют» на отрицательные явления имеющейся образовательной среды. Нередко бывает и так, как показывают отдельные наблюдения, что наиболее развитые в общекультурном и интеллектуальном плане студенты действительно не всегда ощущают кардинальные изменения под влиянием образовательной среды университета. В этом плане она (среда) может быть для них просто недостаточной. Но может быть и прямо противоположная причина: невысокий уровень развития студента как личности, его низкая обучаемость также не способствуют его личностному развитию в университете. Такой студент просто «выживает» в условиях среды, «скользит» в ней.

В непосредственном обсуждении с опрошенными студентами проблемы влияния образовательной среды вуза на их личностное становление, мы смогли убедиться в ряде мнений: 1. Большинство студентов признают большое значение обучения в вузе для своего развития, как общего, так и профессионального. 2. Студенты нередко подчеркивают значимость личностных черт конкретных преподавателей, особенностей их взаимодействия со студентами, влияющих на развитие у студентов познавательных интересов, на развитие их общей культуры, на формирование мотивов к изучению конкретных учебных дисциплин. 3. В случае нашего опроса, наших наблюдений подтвердилось мнение о том, что образовательный процесс в университете имеет не только важное познавательное значение, но и немалый воспитательный «эффект».

Общий вывод, вытекающий из сказанного: образовательная среда университета должна стремиться к осознанной организации не только в узкопознавательном, но и общекультурном плане; более того - органи-

зация собственно учебного процесса в вузе должна по возможности непосредственно сопрягаться с общекультурными смыслами становления человеческого в человеке. В университете должно быть организовано и системно функционировать насыщенное образовательное пространство, при этом ведущей целью данного функционирования должен выступать процесс творческой самоорганизации жизнедеятельности в нем студента.

Третий вопрос (Кто такой «человек культуры»? Каковы его основные характеристики сегодня?), по своей сути, был направлен на определение ценностных суждений студентов по поводу их идеала либо совокупности представлений о современном человеке, о культурном человеке. Ответы получились разными. Отдельные студенты, как оказалось, нечетко представляют себе, кто такой современный человек культуры, культурный человек. При этом многие почти не почувствовали разницу понятий «человек культуры» и «человек культурный». Наверное, поэтому ответы таких студентов сводились к перечислению самых общих характеристик человека воспитанного. Вместе с тем отдельные студенты (около 40%) ответили более содержательно, подчеркнув, что «человек культуры» не одно и то же, что и человек, например, знающий. Первое понятие, по их справедливому в данном случае мнению, гораздо более глубокое. Приведем отдельные примеры ответов студентов, наиболее полно отражающих «диапазон» их представлений в этом плане:

«Я думаю, что «человек культуры» – это всесторонне развитый человек, умеющий общаться с людьми, жить и общаться с окружающим миром, а не просто умный и много знающий» (в принципе верное, но недостаточно глубокое представление).

««Человек культуры» - человек, непосредственно творящий культуру, его профессия связана с созданием культуры» (достаточно узкое представление).

«Это человек внимательный, уважительно относящийся к окружающим людям» (понятие подменяется, скорее всего, понятием человека воспитанного, этичного).

««Человек культуры» не я, я не гуманитарий» (искаженное представление о культуре как социальном феномене, о культурном становлении человека).

« «Человек культуры» – человек, полностью посвятивший свою жизнь культурной жизни, человек всесторонне развитый, творческий. Его характеристики – интеллектуальность, творчество» (приблизительное представление о сущности «человека культуры»).

««Человек культуры» – дисциплинированный, умный, честный, вежливый, добрый» (в основном представления о «человеке культурном», воспитанном).

«Это человек, занимающийся конструктивной деятельностью. Характеристики: 1) компетентный; 2) старательный» (в принципе верная направленность суждений, однако не хватает точности понимания, четкости представлений).

«Это разносторонне развитый человек. Его характеристики: ум, интеллект, сообразительность, воспитанность, серьезность» (общее представление о всесторонне развитой личности).

«Размытость» и «разброс» в представлениях студентов о «человеке культуры», о человеке культурном, о человеке воспитанном и всесторонне развитом нали-

цо. Данный факт, по нашему мнению, свидетельствует во многом об отсутствии соответствующей направленности и в образовательной среде университета. По-видимому, можно также говорить и о том, что даже преподавание гуманитарных дисциплин обходится «отчужденно мозговой формой» (Э. Фромм) до сих пор. Студенты изучают культурологию, педагогику, историю, другие предметы социально-экономического цикла, но, несмотря на это, с трудом ориентируются в общекультурных понятиях, в самых, в общем-то, естественных представлениях о том, каким должен быть человек. С другой стороны, не стоит, безусловно, и умалять содержательный характер мнений студентов, в частности, о «человеке культуры». Нельзя в данном случае не учитывать, что студентов данным вопросом просто застали «врасплох». Они не готовились специально не только отвечать на него, но и вообще вряд ли особенно когда-либо специально задумывались над тонкостью понятий «человек культуры» и «человек культурный». Все это можно понять и принять.

И все же, после подобных письменных и устных опросов студентов, после общения с ними по данной и сходной темам, мы не могли всерьез не задуматься над проблемой: каким же образом студенты как взрослеющие личности обретают смыслы своей жизнедеятельности, в том числе в образовании. Насколько нормально, что, получая высшее образование (пусть и не гуманитарное), молодые люди не могут четко представить себе идеал современного «человека культуры», вообще идеал современной личности. В какой мере образовательное пространство вуза создает для этого реальные возможности? Мы ставим данные вопросы не столько для того, чтобы риторически «озаботиться», но, прежде всего, и с целью возможного диалога с такими же преподавателями, со студентами, с надеждой на «живой отклик».

Уже отмечалось, что **современное общество запрашивает сегодня не только и не столько конкретного специалиста в той или иной сфере социальной и производственной деятельности, сколько человека, вникающего «в смыслы бытия», заботящегося о себе и других, ответственного за свою деятельность по сути, а не по форме, человека понимающего и думающего.**

Следовательно, если студент затрудняется ответить, каков в его представлении идеал «человека культуры» (к примеру), можно и нужно над этим фактом в первую очередь задуматься преподавателям. Видимо, что-то в нашей преподавательской деятельности должно быть иначе, каким-то образом нужно менять и содержание образования, характер его преподавания. Каковы должны быть педагогические условия иного по качеству образовательного пространства вуза в нашем представлении, мы изложим в других пунктах.

Вместе с тем считаем, что важнейшим направлением совершенствования современного образования является осознание им, его деятелями его менталеобразующих основ, ментальных структур его субъектов. «Умнеющее человечество должно всматриваться в собственную ментальность» [100, с.33].

Важно не просто изучать мировоззрение личности, формировать те или иные ее ценностные установки, но и способствовать осознанию того, что «за ними «скрывается», то есть внутренних, неявных и не всегда осознаваемых мотивов, побуждений личности. **Данная проблема особенно актуальна на фоне роста внимания к человеческой субъектности, к внутреннему миру**

современной личности. Современный человек в условиях роста глобализации становится способным к кардинальным изменениям окружающей его действительности. В этой связи особенно важен поиск конкретных механизмов позитивного влияния на человеческую ментальность.

Указанная проблема ставит перед современным образованием задачу не только осознания и конструктивного развития своих менталеобразующих основ, но и изучение ценностных механизмов влияния на менталитет учащихся. Не будем в данной работе приводить множество современных определений ментальности и менталитета, остановимся на близких для нашего понимания определениях.

Ментальность есть характеристика некоего целостного, синтетического образования, в котором особым образом объединяются и сливаются сознательное и бессознательное, рациональное и иррациональное, логическое и чувственное. В ментальности отдельной личности также выражает себя особого рода единство индивидуального и социального.

Многие темы как при изучении гуманитарных, так и естественнонаучных и точных дисциплин носят проблемный, полемический характер. Этим нельзя пренебрегать ни студентам, ни преподавателям. В качестве вспомогательного материала по саморазвитию и развитию личности студентов на занятиях, в частности, по педагогике, используем разработанные нами задания и серии вопросов к отдельным темам.

Так, к изучению темы **«Аксиологические основы педагогики»** вопросы для самостоятельного осмысления темы, а также совместного обсуждения могут звучать следующим образом:

Вопросы

1. В чем необходимость ценностного подхода в образовании? Обоснуйте и докажите свою мысль.
2. В чем специфика реализации аксиологического подхода в современном отечественном образовании?
3. Каков должен быть механизм реализации ценностного подхода в оценке педагогических явлений и событий? Покажите на примерах.
4. Составьте схему «Классификация современных педагогических ценностей».
5. Как связаны аксиологический и гуманистический подходы в образовании? Является ли эта связь существенной? Почему?
6. Проанализируйте образование как явление социальной жизни с аксиологических позиций. Меняются ли ценностные принципы оценки роли образования в истории обществ? Почему?

Итоговый вопрос:

Как формируются педагогические ценности?

Актуальной проблемой современного образования является определение содержания базовой культуры личности. В связи с этим изучение темы **«Содержание образования как основа базовой культуры личности»** на семинарских занятиях полезно проводить в дискуссионной форме. Этому может способствовать и знакомство с соответствующей философской, научной литературой. В качестве развивающих заданий по данной теме мы разработали следующие задания.

Задание 1

Прочитайте один из выводов ученой И.Е. Видт о качествах современного учителя. Согласны ли вы с высказанной мыслью? Поясните свое мнение. Какие общекультурные качества личности педагога необходимо развивать в педагогическом образовательном процессе в соответствии со сказанным?

«Если прежняя парадигма образования делала актуальным учителя-монологиста, а значит, в первую очередь, ценились такие качества, как выразительность речи, эмоциональность и пр., то современному учителю, прежде всего, важно уметь организовывать диалог, дискуссию, работать с малыми группами учащихся, в ходе которых у последних оттачиваются необходимые коммуникабельные умения, формируется гибкая социальная Я-позиция» [Видт И.Е. Культурологические основы образования. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. – С. 137].

В современном социальном мире все большее значение приобретает вопрос о развитии экологического сознания личности, что, конечно же, связано с глобальным ростом экологических проблем. Именно поэтому дополнительные развивающие задания, связанные с данной проблемой, очень полезны в плане личностного роста студентов и на занятиях по педагогике, тем более если речь идет о базовой культуре современной личности.

Задание 4

Прочитайте научные сведения и выводы об особенностях экологического сознания современных людей.

«Чем выше ценится рационализм, тем на большие ограничения своих интересов готов пойти человек.

Эти данные говорят о том, что большую роль в экологическом сознании играют мотивационные факторы – убеждение, стремление, внутренние психологические установки. Выяснилось, что стремление к материально обеспеченной жизни, общественному признанию, развлечениям снижает внимание к экологическим проблемам.

Обобщая результаты исследований, Г.М. Заракровский приходит к очень важному выводу: в угрозу экологической опасности больше верят люди чуткие, терпимые, стремящиеся к познанию, творчеству. Они ценят воспитанность, исполнительность, аккуратность, но не обладают достаточной силой и активностью для решения экологических проблем. Сильные, активные люди с высокой самооценкой, которые могли бы стать опорой в решении экологических проблем, как правило, чаще не верят в наличие экологической угрозы и больше озабочены достижением материального благополучия» [Медведев В.И., Алдашева А.А. Экологическое сознание: Учебное пособие. Изд. 2-е, доп. – М.: Логос, 2001. – С. 286].

Задание 5

Прочитайте рассуждения из монографии А.С. Запесоцкого и продолжите незаконченную мысль. Затем сверьте с ответом, данным ниже. Подумайте, в том ли направлении вы мыслили? Почему?

«Идентификационные механизмы играют особую роль в воспитании, суть которого заключается не в наполнении памяти, и не в развитии интеллекта, а в «зажигании сердца», в поиске высшего смысла жизни, того, что ее «освящает». Образование без воспита-

ния, считал И.Ильин, есть дело ложное и опасное. Ибо оно создает людей ...» (Каких людей создает такое образование?).

Ответ: **«самонительных и заносчивых, напористых и безастенчивых карьеристов. Оно ведет к развращающей силе человека полуобразованности, вооружает его антидуховные силы, развязывает и поощряет его низкие стихии. Ибо человек равно открыт добру и злу – он есть «бессознательная кладезь» своих воззрений и поступков, своих пристрастий и отречений, мечтаний и страстей, «гармония и дисгармония своих неодолимых влечений»** [Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – С. 194].

Изучение темы **«Профессиональное становление личности педагога»** предполагает творческое осмысление собственной личности с позиции готовности к педагогической деятельности. Рефлексия по поводу самого себя – процесс, предполагающий определенный уровень развития личности. Невозможно адекватно оценить свои возможности в какой-либо области без наличия определенных качеств личности. Облегчить начальную степень самооценки личности помогут соответствующие задания по педагогике на данную тему. Задания могут направлять аналитическую мысль студентов не сразу на самих себя, но готовить их к этому всем своим содержанием. Как известно, все познается в сравнении. И эта ведущая особенность человеческого познания может и должна быть использована. Такие задания предлагаем и мы.

Задание 1

Прочитайте мнение ученого В.Л. Бенина об «идеальном» учителе. Согласны ли вы с педагогом? Мотивируйте свои рассуждения.

««Идеальный» учитель-схема закрывает возможности самосовершенствования учеников и, тем самым, работает не во благо, а во зло. Педагогически целесообразнее показать способы, направления саморазвития, нежели его готовые результаты, тем более, что развитие личности может приближаться к некоторому эталону, но никогда его не достигнет. Пренебрежение этой истиной привело к весьма печальному результату, выразившемуся в переоценке значения педагогического стажа как показателя качества работы учителя». [Бенин В.Л. Педагогическое зло // Культура и образование: Сб. статей. Вып. 4 / Под ред. В.Л. Бенина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2002. – С.10].

Если вы уже ответили на предыдущие вопросы задания, то прочитайте дальнейшие рассуждения профессора В.Л. Бенина на эту же тему. Ответьте на нижеследующие вопросы.

«В конце 70-х гг. в ряде городов страны было проведено исследование, которое показало: наиболее творчески работают учителя, педагогический стаж которых составляет от 10 до 15 лет. В дальнейшем, чем больше стаж работы учителя, тем хуже он знает своих учеников, тем менее реально может представить себе их мотивы поведения и ценности независимо от успеваемости. Десятью годами ранее аналогичные результаты дало выборочное исследование работы учителей школ Алма-Аты и Талды-Кургана. Более того, с годами многие педагоги утрачивают первоначально накоп-

ленные положительные качества, их работа становится все более авторитарной. Учитель становится носителем педагогического зла» [там же, с. 10-11].

1. Чем вы объясните описанный «эффект» в многолетней работе учителя? 2. Каковы основные причины снижения качества работы учителя с годами? 3. Можно ли избежать негативных последствий в педагогической деятельности учителя с большим стажем? 4. Что вы считаете необходимым предпринять в собственной педагогической деятельности во избежание «педагогического зла» в вашей работе?

В качестве ключевой подсказки приведем понятие «социальные и профессиональные стереотипы восприятия и поведения личности».

Важнейшей темой, достойной особого осмысления на занятиях по педагогике является тема гуманизации современного образования. В рамках ее рассмотрения с культурологических позиций можно обратить внимание студентов на проблемные аспекты данной проблемы. В частности, сегодня приходится констатировать разрастание проблемы технократизма в человеческих отношениях, в социально-культурном пространстве в целом. Понимание этой проблемы очень важно донести до сознания молодых людей – будущих специалистов в разных областях человеческой деятельности. В качестве учебных заданий для студентов по данной теме, в частности, нами предлагаются следующие задания:

Задание 1

Ознакомьтесь с отрывком из монографии И.А. Колесниковой «Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии». Согласны ли вы с содержанием в целом? Раскройте правоту утверждений ученой, изложенной в каждом из сформулированных противоречий. Найдите для этого соответствующие подтверждения, приведите факты из жизни.

«В рамках технократии сформировались следующие основные противоречия, ведущие к разрушению гармонии человека с миром.

· **Не будучи первопричиной, первоосновой мира, человек поместил себя, свои смыслы в центр бытия и преобразования природы и общества.**

· **В стремлении к собственному благу люди добровольно передали ряд таких специфических человеческих функций, как мышление, творчество, обучение механизмам, техническим приспособлениям, то есть бездушным, бездуховным сущностям. Параллельно человеком в своей гордыне были присвоены несвойственные ему от природы функции (вплоть до функции Творца: перекраивание природного ландшафта, искусственное зарождение и прерывание жизни, создание новых видов живого, клонирование).**

· **На фоне накопления огромного количества знаний о своей природе сохранилось и усугубилось небрежение человека к развитию, усовершенствованию себя не извне, функционально, частично, но изнутри как целостности».** [Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – С. 135-136].

Подумайте, каким образом можно изменить сложившуюся ситуацию в культуре человечества, учитывая каждое из противоречий, от технократии к гуманизму и гармонии с миром. Предложите свои проекты.

Первые шаги в сторону гуманизации и гуманита-

ризации образования связаны с самыми, на первый взгляд, устоявшимися понятиями. Например, с понятием «знание». Оно должно вновь наполниться «живым», не отвлеченным содержанием, осмыслено нами с истинных и органичных нашей – человеческой – сущности позиций. В связи с этим нами предлагаются задания.

Задание 2

Прочитайте нижеследующие рассуждения современного философа, культуролога М.Ф. Альбедиль о сущности и природе знания. В какой мере вы согласны с высказанными в этом отрывке мыслями о знании. Подумайте, в чем действительно кроется корень описанной проблемы.

«А между тем о природе знания стоит задуматься хотя бы потому, что мы не так уж редко сталкиваемся с ситуацией, когда знание чего-либо, еще вчера казавшееся нам достоверным и истинным, сегодня вызывает сомнение. Достаточно заглянуть в историю любой науки, чтобы удивиться большому количеству примеров, убеждающих в этом...

Вспомним, что еще гностики на заре христианства утверждали, что власть – это охранение незнания. Здесь уже сквозит трагизм всей последующей европейской культуры: если привычное нам знание выражается в системе жестких представлений, то оно обречено на размывание границ, а желание сохранить эти границы связано с их насильственным сдерживанием.

Видимо, у нас «что-то не так» не только со временем, но и со знанием. Где же корень проблемы?» [Альбедиль М.Ф. Зеркало традиций: Человек в духовных традициях Востока. – СПб.: Азбука-Классика; Петербургское востоковедение, 2003. – С. 174, 175].

Приведите примеры из близкой вам науки, когда одни научные представления о мире в корне «подорвались» другими. Как это характеризует понимание сущности знания?

Работа с подобного рода заданиями по другим темам педагогики позволит студентам расширить представления как в области педагогики и психологии, так и в целом. Общекультурный характер предлагаемых для рассмотрения и анализа задания, думаем, очевиден. Рассуждения студентов по разным проблемам специального и общечеловеческого характера формируют важные мировоззренческие позиции, учат амбивалентному восприятию действительности, расширяют представления об единичных явлениях и фактах, развивают гибкость мышления.

Осмысление жизненной стратегии может и должно иметь место в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, в том числе педагогических. Вхождение личности в мир культуры всегда сопровождается переосмыслением и расширением собственных ценностных представлений о мире и себе. Формирование в этом процессе личностных смыслов знания – важнейший итог этого процесса. Такое знание не забывается, так как становится частью мировоззрения личности, ее необходимым опытом. Однако такое знание формируется в определенных условиях, например, образовательных.

Важнейшим культурологическим условием образовательной среды в этом случае становится процесс проживания как вживания в определенную ситуацию.

Проживание может осуществляться разными путями. Важнейшие два из них: 1) проживание как переживание определенных чувств; 2) проживание как анализ имеющейся ситуации с целью принятия соответствующего ценностного решения. Важно также иметь в виду, что на более совершенном уровне личностного развития два этих вида проживания интегрируются и представляют собой единый интеллектуальный процесс личности, как гармонию духа и разума. В целях более глубокого понимания этого единства, а главное – его смысла, – предлагаем следующее задание.

Задание 1

Прочтите данные строки с тем эмоциональным выражением, которое, по вашему мнению, вложил в них автор. Какой смысл «вырисовывается» более четко благодаря соответствующей интонации? О какой «необходимости разума» идет речь? Почему автор подобрал именно слово «необходимость» к слову «разум»?

Какие понятия представлены в стихотворении как единство противоречий? Почему? Какова диалектика их соотношения, по мысли автора? Каков отсюда смысл рождения человека, по М. Волошину? Согласны ли вы с ним? Поясните свой ответ.

Какие ценности человеческой жизни выходят на первый план, если согласиться с основным смыслом стихотворных строк?

**Когда поймешь, что человек рожден,
Чтоб выплавить из мира
Необходимости разума –
Вселенную Свободы и Любви –
Тогда лишь
Ты станешь Мастером.**

М. Волошин

Развитие способности личности к принятию ценностных решений связано с определением основных или «базисных» точек, ценностных ориентиров. Развитию этой способности могут способствовать развивающие задания культурологического содержания. Такие задания должны содержать дилемму основных ценностей жизни, в то же время важно, чтобы в них был намечен путь ценностного решения данной дилеммы. Этим требованиям отвечают философские тексты. Поэтому очень полезным является обращение к таким, на первый взгляд, отвлеченным, но, тем не менее, нередко более точным в смысле донесения определенной мысли до думающего слушателя.

Так, к примеру, для уяснения важнейшей ценности «добро», в сравнении с не менее важной во многом ценностью «истина», можно обратиться к размышлениям видных философов, образно поясняющих преобладающее значение первой ценности в сравнении со второй. Естественно, что такое задание будет очень полезно на занятиях, связанных с темой гуманизации и гуманитаризации образования, общества в целом.

Задание 2

Прочтите размышления неоконфуцианского философа XV–XVI вв. Вана Янмина, считавшего, что «вне сердца нет вещей». Добавим, что Ван Янмин разграничивал уровни сердечного и бытийственного сознания. Подумайте, чему, каким человеческим состоянием противопоставляет в этих рассуждениях философ «наставление собственного сердца»?

Если, поразмыслив над словами, я не нахожу их верными, то, пусть даже их произнес сам Конфуций, я не сочту их истинными. Главное – это наставление собственного сердца.

Ван Янмин

Считаете ли вы выражение философа верным? Почему? Докажите свои мысли.

В противовес технократическому мышлению, нередко заставляющему повиноваться внешним, а не внутренним ценностям, «голому» уму без желания на то наших положительных чувств, нашего сердца, духовного состояния можно практиковать задания, способствующие развитию чувства гармонии в душе между умом и духом. В качестве таких заданий, дополняющих своим содержанием предыдущие предлагаем следующие.

Задание 3

Прочтите предлагаемый для размышления текст. Как вы можете пояснить смысл выражения «духовная просветленность изначального сердца»? Как вы понимаете, что такое «Великая Пустота»? Если даже не знать глубоко понятий восточной философии, можно ли согласиться, что таковая имеет место и в нашем миропредставлении? Есть ли эта Пустота в ее буквальном понимании или это нечто другое?

Всю нашу жизнь от рождения до смерти мы должны иметь своим господином проблеск духовной просветленности изначального сердца. Эта ускользающая точка духовной просветленности составляет одно тело с Великой Пустотой и существует во веки веков. В ней, по сути, ничто не рождается и ничто не умирает...

Ван Цзи

Не случайно тексты восточных философов могут стать хорошим проводником в мир гармонии чувства и ума (их единство = разуму), так как именно философия Востока направлена на обретение этого единства, а не на их разделение, что это имеет место в европейской философской традиции.

Кстати, если говорить еще об одной важнейшей ценности человеческой жизни – традиции, то, в частности, в китайской философии приобщение к традиции всегда означало приобщение к искренности, стать искренним. В то же время, традиция ассоциировалась с жизненным путем, следовательно, жизненный путь есть «просветление» собственной души, обретение в этом процессе мудрости сердца. Отсюда, как замечает М.Ф. Альбедиль [Альбедиль М.Ф. Зеркало традиций: Человек в духовных традициях Востока. – СПб.: Азбука-классика; Петербургское Востоковедение, 2003. – С. 58], «правда и китайских, и индийских мудрецов – это путь, выверенное традицией, ориентированное движение».

Работа с подобными заданиями учит человека пониманию, что образование – это процесс, что развитие своего Я – действительно бесконечный Путь. В условиях современной жизни понимание этого становится особенно важно. В этом случае есть надежда, что личность и среди технологической суеты в мире бесконечной информации сумеет сохранить главные смыслы жизни и деятельности, не растеряет цельность своего сознания, но, наоборот, разовьет ее, одновременно привнесет эту цельность и гармонию в окружающее пространство. Данный несколько высокопарный язык становится уместным, когда работа с внутренним миром образующейся личности, в том числе студен-

та, становится неотъемлемой частью образовательного процесса, когда процесс пополнения интеллекта знаниями гармонично сопровождается «вживлением» в него смыслов и ценностей.

На этом пути важно помнить и понимать, что важнейшим проводником между миром мыслей и чувств, между миром внутренним и миром внешним выступает особая знаковая система, представленная в Слове. Именно поэтому и по этому поводу важным и полезным в процессе развития ценностного мировоззрения личности студента является работа со специальным рода заданиями, фокусирующими внимание на роли и значении Слова в человеческой культуре.

В качестве примера такого задания предлагаем следующее.

Задание 5

Прочитайте стихотворение. Какая роль в нем отведена Слову? Согласны ли вы с этим? Почему?

Где осторожно, медленно из забытого

Воспоминание прошедшее всплывает вновь,

Столь совершенное, столь мягкое, безмерное,

Но постижимое в игре неуловимой,

Там мы осознаем начало Слова,

И смысл Его безмолвно нас одолевает –

Ибо рассудок, одиночество принесший,

Сам жаждет вновь вернуть единство наше.

Р.-М. Рильке

Можно ли сказать, что современный информационный мир отдалил от человека первичные смыслы слов, а не приблизил к ним? Почему?

Передайте своими словами, как происходит воспоминание Слова. Можно ли сказать, что поиск нужного слова – процесс интимный? Почему? Какая связь и с чем, и в чем вырисовывается из такого ощущения значения слова в человеческом сознании?

Слово и молчание в философии Востока – две стороны единого процесса созерцания Сущего, обретения мудрости в этом созерцании, нахождения истины. Пониманию важности придания значения каждому слову также могут способствовать специальные развивающие задания. Представляется, что педагогическая и культурологическая работа в этом направлении имеет особую актуальность среди молодежи. К сожалению, приходится констатировать, что информационный бум и развитие массовой культуры часто не способствуют новому качественному уровню развития речевой культуры общества, в том числе молодежи. Вследствие этого, важнейшим направлением в педагогике развития личности должно занять место внимание к каждому слову, его особой в каждом случае «энергетике» как отражении внутреннего мира личности и внешних форм проявления этого уровня.

Становление поликультурной личности в образовательном процессе нуждается в соответствующих содержательных и методических подкреплениях, специальных механизмах и процедурах довольно конкретного характера. Изменение сознания человека не происходит мгновенно, как и по чьей-либо указке.

Обращение к себе, осознание собственного «Я» – необходимое условие личностного становления. Становление не просто процесс психофизиологического роста, но духовное «выращивание» самого себя в себе

самом. Безусловно, что направление и характер этого становления задается не только субъектностью личности, но и окружающим миром. Являясь в значительной мере имманентным процессом, имеет и внешние «корни» и смыслы. Иначе, **человек становится человеком не только для себя, но и для других.** И только в этом случае можно говорить о его самоосуществлении. В противоположном варианте формируется «вещь в себе», «Я» «обезличивается» без отражения и выражения в других людях. Теряется идентичность личности, становится формой без содержания. И человек уже не уверен, что его «Я» есть истинное «Я».

Для культурной и гуманной личности ценным является и собственное «Я», и «Я» Другого. Основанием предпочтения могут выступать нравственные ценности личности, чувство личной либо социальной справедливости, совесть человека.

Считаться, значит, признавать не только кого-либо или что-либо, но **определить тому, кто или что признается, место в своей жизни.** По сути, это означает «**войти в субъектно-субъектные отношения**», в **открытый диалог с собой и другими.** Такой уровень взаимодействия становится доступным лишь в случае равноправного общения, то есть гуманного.

Следовательно, **культурный выбор между индивидуалистическим и коллективистическим предполагает равноправный диалог между Я и Другими, который, правда, в каждом конкретном случае содержит свою неравновесность как уникальность соотношения, как характеристику позиционной ситуации.**

Главным предметом социальной науки должен быть не индивидуум и не коллектив, но человек с человеком: «Особая сущность человека прямо познается лишь в живом отношении... Рассматривая человека с человеком, всякий раз увидишь динамическую двойственность, которая вместе с тем есть и сущность человека: тут и дающий и приемлющий, тут и наступательный порыв, и защитное действие, тут и исследователь, и его оппонент – и всегда то и другое в одном дополняющем обоих и составляющем человека взаимопроникновении... Мы приблизимся к ответу «Что есть человек?» после того, как научимся видеть в нем существо, в чьей динамической природе и органической способности быть вдвоем совершается и опознается встреча Другого и Другого» [73, с.232].

Таким образом, **выбор между индивидуальным и коллективным в дилемме «индивидуализм – коллективизм», основанный на принципе гуманизма и толерантности, представляет собой не выбор между «Я» и «Ты», но «экзистенциальный диалог» как общение между «Я» и «Ты», склоняющееся то в сторону «Я», то в сторону «Ты».** И главное здесь – **не оставаться равнодушным ни к себе, ни к другим.**

Задания по развитию у студентов поликультурных взглядов были представлены нами в 3-й главе, 3-м разделе данной работы.

Научная деятельность студента – вторая важная сторона самореализации личности студента в университете. В широком понимании она входит в образовательную деятельность студентов, но может и должна быть выделена как самостоятельный вид деятельности. Главную почву для развития научной деятельности студентов в высшем образовании составляет его академичес-

кий характер. Фундаментальность и академичность – важнейшие достоинства отечественного образования высшей школы.

Исследования К.Г. Батоцыреновой (2000) [41], Е.В. Кудриной (1999) [232] подтверждают, что современное отечественное высшее образование во многом сохраняет лучшие традиции прошлого, однако со второй половины XX столетия его ориентированность на фундаментальность стала теряться во многом в связи с ориентацией на прикладной характер профессионального образования. Развитие узких специализаций вносит в образовательный процесс высшей школы определенные особенности. Прежде всего, «сужается» содержание изучаемого материала. В результате общество получает «узкого» специалиста, но всегда не зрелую в социальном плане и духовно развитую личность. И особенно этот негативный факт свойственен системе естественнонаучного и технического высшего образования.

Возможно, что на первый взгляд данная проблема имеет мало отношения к научной деятельности студентов, развитию научности их мышления. Однако это не так. Не случайно, что с позиции культуросообразного подхода в образовании истина не мыслится вне антропологического измерения.

Стремительное развитие научного знания привело сегодня к очень противоречивым результатам. Научная деятельность, а в особенной мере ее последствия, уже не воспринимаются как заранее благостные для человека. Наоборот, человеку стало ясно, что без внесения в научную мысль особого, этического, измерения наука может «изменить» ему, стать разрушительной силой в отношении к его существованию. «...Науки воспринимаются в наши дни отнюдь не однозначно, и многие ее открытия и технические применения, будоража воображение, смущают. А иногда и попросту пугают современного человека, тем более, когда речь идет о будущем» [464, с.99-100].

И эта потенциально двойная роль науки становится все более очевидной, что еще раз подчеркивает значимость привнесения «человеческого измерения» и в образовательный процесс.

Так, в связи с углублением специализаций на фоне роста значения человеческого фактора в производстве и обществе проблема общекультурного становления личности студента в процессе образования приобретает особую актуальность, становится насущной для современности.

Ориентация на культурологическую компетенцию специалиста не исключает, а предполагает реализацию ведущих идей культурологического образования: культурную преемственность, культурные смыслы содержания учебной дисциплины, науки. Любая научная деятельность студентов в университете, как часть культурного становления личности студента, по возможности, должна быть сопряжена с этикой современного знания, важными же критериями ее оценки, как и науки вообще, должны стать социальная полезность и продуктивность.

Научная деятельность студентов осуществляется в процессе освоения учебных дисциплин по тем или иным наукам. Но качество приобщения студента к той или иной науке может оказаться разным. В этом вопросе необходимо отличать учебную дисциплину, преподаваемую в вузе, от самой науки. В связи с этим подчеркнем, что чем более преподаватель в своей про-

фессиональной деятельности ориентирован только на «стандарт», тем более он преподает именно «учебную дисциплину», а не вводит студентов в науку.

Приобщение студентов к науке в процессе лекций и семинарских занятий начинается с постановки проблемных вопросов, дискуссий, формулировки темы исследования, сопоставления альтернативных теорий, формирования любви к истине, с развития способности сопоставлять противоположные эмпирические результаты и т.п. Важным стимулом при этом является любовь к истине в ее научном понимании.

Основной целью развития самостоятельности студента в образовательном процессе должно стать становление личности, способной к самостоятельному поиску и решению проблем.

Безусловно, что процесс достижения данной цели предполагает освоение ряда этапов. Нельзя сразу научиться быть самостоятельным. Это постепенный и поступательный процесс, в котором можно выделить ряд ступеней или уровней. С учетом этих ступеней или уровней предлагаем систему действий студенту по развитию самостоятельности в освоении научных знаний:

1. Развивайте в себе способности к формулированию учебных проблем (как, впрочем, и всех других).

2. Учитесь находить не один, а несколько вариантов решения проблемы, пусть даже и абсолютно неэффективных. Это поможет вам развить дивергентный характер мышления.

3. Не ждите от преподавателя конкретного формулирования проблемы вашей темы исследования. Ищите ее сами и формулируйте сами, по крайней мере, до консультации с руководителем. Иногда проблема «открывается» только в момент ее усердного формулирования. Помните: **не сказал – значит не понял**.

4. Определяйте этапы исследования, дробя его «по кусочкам» задач. Но не забывайте о главной задаче – протягивайте между всеми задачами «общую нить Ариадны».

5. Всячески избавляйтесь от «умственной слепоты» в исследовательской работе. Лучше находить «глупое» объяснение, чем не искать его вовсе. Часто «глупость» соседствует с парадоксами, а последние нередко выход к оригинальности мышления.

6. Учитесь сами себе ставить вопросы. Это путь к ясности мысли, честности перед своим «Я». А без этого нельзя мыслить научно!

Советуем студентам также избегать «нулевого» уровня самостоятельности в освоении научных знаний, когда уже имеются либо намечены и конкретные способы решения проблемы, и студенту остается только осуществить решение по предложенному способу. Этот уровень допустим лишь в случаях, когда имеющаяся проблема очень сложна и интеллектуальные возможности студентов изначально ниже на данном этапе образования для решения ее на более высоком уровне.

Предложенные советы по развитию самостоятельности способствуют развитию общих интеллектуальных умений, необходимых для занятий научной деятельностью. К таковым относятся: умения анализа, синтеза, обобщения, систематизирования материала; умение интерпретировать имеющиеся факты о действительности; умение дедуктивного мышления.

Важнейшим способом приобщения всех учащихся к научной деятельности, безусловно, является написание курсовых и дипломных проектов. Работа по напи-

санию дипломных проектов обыкновенно планируется заблаговременно.

Научная деятельность – это всегда открытие чего-либо нового, активный поиск неизведанного и определение его сущности. Однако само понятие «новое», как и понятие «творчество», в образовательной деятельности имеет и субъективный смысл (новое для студента). В этом плане научная деятельность и творчество – тесным образом сопрягающиеся процессы. Более того, научная деятельность предполагает особого рода интеллектуальное творчество личности. Однако данный психический высокоинтеллектуальный процесс не возникает сам по себе. Ему необходимо и нужно обучать, создавать для его проявления в деятельности студента специальные условия, системно стимулировать.

Распространенным недостатком дипломных проектов являются «трафаретные» формулировки тем, не только не «скрывающие» в себе проблему, но и практически не содержащие ее вовсе. К последнему мы относим и темы, которые звучат, скорее, академично, то есть вполне определено, в принципе в них ничего не следует доказывать. Все это способствует «псевдо»-приобщению студентов к научной работе, в особенности, к собственно исследовательской ее части. Студенты в этом случае слабо учатся думать по проблеме исследования. Дело остается за сбором соответствующей информации, ее «комплектованием» в соответствии с «красивым» планом. Примечательно, что именно в содержании таких работ студенты более всего затрудняются в формулировке выводов, хотя внешне нередко делают это даже более успешно, чем те, кто действительно пишет и думает сам. Просто первые студенты списывают готовые выводы, а вторые их только «нащупывают» в процессе напряженного поиска.

Считаем, что неэффективная научная работа студентов может отвлечь студентов от науки, создать у них иллюзию ненужности и оторванности научного знания от жизни. Прежде всего, потому, что сами они столкнулись с пустой формальностью вместо научного поиска.

Основным результатом изучения теоретической и практической литературы по теме должно стать определение имеющихся «зазоров» в проблеме исследования. Важно вычленив наименее исследованные моменты и именно на них обратить свое внимание. Это поможет конкретно спланировать этап опытно-экспериментальной деятельности.

Студенты нередко на данном этапе своей работы в особой мере нуждаются не столько в определении конкретных методик своего практического исследования, сколько в научно-методической консультации по предоставлению результатов своей опытно-экспериментальной деятельности и интерпретации полученных данных.

Важнейшим этапом деятельности студента по теме исследования является также подведение его общих итогов. К сожалению, нередко до этого этапа многие студенты практически так и «не доходят», либо их работа носит слишком формальный характер. Выводы по теме исследования звучат порой настолько общо и безыскусно, что нередко чуть ли не дословно повторяется самое начало работы, формулировка ее актуальности.

Представляется, что подобный факт происходит довольно часто по причине явного непонимания студентом разницы между общими (обобщающими всю суть

проведенного исследования) выводами и общим характером «избитых» формулировок «важных» фраз темы. Многие студенты искренне не осознают, что разница между тем и другим заключается, на первый взгляд, в нюансах, в особых «поворотах», ракурсах изложения итогов работы, в особой логике их презентации. И характер этой «особости», прежде всего, должен определяться сложившимся авторским видением темы исследования, ее раскрытия.

В отдельных случаях встречается другое досадное упущение, когда студент в своих общих выводах ограничивается простым повторением результатов своей опытно-экспериментальной деятельности. Такой уровень выводов означает определенную «слабость» автора в теоретическом плане. Чаще всего, это свидетельство того, что студент так и не сумел в своей работе «соединить» теорию с практикой. И все теоретические «изыски» первой главы его работы существуют как бы сами по себе.

Правда, так может быть не всегда. В некоторых случаях студент просто не умеет обобщать материал, синтезировать его разные части, вычленив наиболее главное. Кстати, развитию данных умений нередко способствует такой прием, как выписывание наиболее существенных мыслей по теме исследования из всего текста работы. После этого студенту полезно предложить «соединить» все выписанные части в один связный текст. Лучшим результатом такой работы может явиться четкое представление основной сути своего исследования, всех ее проблемных поворотов и их решений. С другой же стороны, если связный текст не получается, то это, обыкновенно, является признаком каких-либо имеющихся упущений в раскрытии темы и, следовательно, определенные места работы нуждаются в доработке.

Полагаем, что у каждого опытного преподавателя, как у научного руководителя, имеются свои «секреты» этой деятельности. Но в любом случае действительное приобщение студентов к научной деятельности, особенно на первых этапах, предполагает определенную методическую помощь и психолого-педагогическую поддержку.

Культурологический подход в образовании при написании курсовых и дипломных проектов студентами выражается: а) в культурологическом осмыслении тематики работы; б) в определении общекультурного значения и смысла раскрытия проблемы исследования; в) в соблюдении принципа культурной преемственности в раскрытии теоретических и практических подходов к теме исследования; г) в общекультурном «акценте» выводов.

Немаловажным аспектом проблемы приобщения студентов к научной деятельности в условиях современной цивилизации является **развитие способности студента «видеть» общекультурный смысл темы своего исследования.**

Формирование нового взгляда на человека, на его роль в мире становится отличительной чертой современности. Рассмотрение человека относительно проблем культуры – важнейшая составляющая этого «нового взгляда». Так, в актуальности своего исследования в области культурогенеза В.И. Лях [276, с.4] отмечает, что в области гуманитарных наук активизируется поиск нового взгляда на общество, на человека – творца культуры, его образ жизни и мировосприятие, на духовную и предметно-материальную картину мира.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

К сожалению, образовательная практика показывает, что выполнение исследовательских проектов студентов негуманитарных специальностей не всегда предполагает выход в раскрытии темы на смыслообразующие начала будущей профессиональной деятельности. Студенты в этом случае вместе с научным руководителем ограничиваются раскрытием какой-либо узкопрофессиональной проблемы, что запрашивает от студента узкопрофессиональные знания и умения. В работе слабо освещается культурологический контекст, в который «вписывается» изучаемая проблема, не всегда освещается, каким образом решение поставленной проблемы влияет на этот контекст.

Хотя многие работы студентов являются сильными по своему содержанию, но «неакцентированность» на культурно-исторических сторонах ее раскрытия может значительно «обеднить» их. И сам студент при этом фактически не усваивает значимости многих связей между узкопрофессиональной проблемой и имеющимися культурными и историческими особенностями, обусловившими ее. Такой подход, ограниченный узкопрофессиональными целями, почти не способствует формированию личностного самосознания студента как будущего специалиста той или иной области, не предусматривает на целевом уровне формирование общекультурных качеств личности студента-выпускника.

Между тем культурологическая составляющая образовательной парадигмы, как приоритетная, предполагает целенаправленное обращение в образовательной деятельности на культурные смыслы изучаемого материала. Следовательно, важнейшим ориентиром в написании студентами курсовых и дипломных проектов должен стать ориентир на культурологическое освещение анализируемой проблемы, на анализ социально-исторических смыслов решаемых профессиональных задач. Реализация такого подхода способствует активному и целенаправленному формированию личностных позиций студентов, формирует не только их профессиональные способности, но социальные качества, расширяет их представления о мире и себе как будущих специалистов. Не случайно в качестве главного ориентира психолого-педагогических исследований проректор по научной работе ЧПУ В.Г. Швеммер определяет «**решение проблем самого человека, определение его места в развитии антропогенной культуры и цивилизации**».

Итак, **важнейшей перспективой совершенствования научной деятельности студента в вузе сегодня является содействие введению темы конкретного исследования студента в общекультурный контекст, в «поле» проблем и смыслов человеческого существования.** Это позволит усилить не только общекультурную подготовку студента, но и развитие личностных качеств специалиста, его ценностно-мировоззренческих позиций, усилит процесс идентификации и развитие субъектности как важнейшего качества современной личности. Изменение образовательного процесса в высшей школе в рассмотренных направлениях связывается нами с развитием целенаправленного содействия развитию студента в личностном и профессиональном планах, усилению нравственно-этического компонента современной науки и общества в перспективе.

Мир культуры предстает как сложная и открытая система, динамично развивающаяся по своим законам реальность. **Главные характеристики культуры как феномена социальной действительности - полисеман-тичность, многогранность и целостность.** Особенности культурного развития человека и общества в пространстве культуры определяются не только и не столько наличным в нем бытием, сколько смыслообразующей направленностью взаимодействий культуры и общества, отдельного человека с имеющимся культурным «полем», личности с личностью по поводу культурных фактов и событий.

Имеющееся культурное пространство становится настолько пространством культуры, насколько эту культуру обнаруживает взаимодействующий с ней субъект (личность, общество) и в какой мере он (субъект) придает этому пространству культурный смысл.

Рассмотрение культуры как идеи, процесса и продукта человеческой жизнедеятельности позволяет увидеть культурные явления и события в их динамике и системе. И **антикультура в первую очередь – порождение самой культуры, ее своеобразный «продукт».** Ценности «массовой культуры» индустриального общества обостряют понимание ее феноменальной роли в обществе – одухотворяющего, идеалообразующего характера.

Отсюда **культура противопоставит цивилизации и способу ее существования – технике как сфере антропологической, природе как области «без человека».**

Техника - важнейшее культурное достояние человечества. Однако есть проблема технократизма как проблема культурного развития индустриального общества. Такое рассмотрение проблемы неизбежно приводит к определению границ культуры на всех ее уровнях. В случае признания культурой всего, что относится к области человеческой жизнедеятельности, снимается вся проблематика вопроса о существовании культуры как феномене социальной действительности. «Выбираются» понятия ЭТИЧЕСКОГО, НРАВСТВЕННОГО. Таким образом, **не все, что относится к человеческой жизнедеятельности можно отнести к культуре.**

Характер существования культуры – **диалог.** Межкультурный диалог - доминанта отношений людей в мире культуры. При этом вступить в отношения, пойти на-встречу (М. Бубер), другим в «лице культуры» означает проявить волю, основанную на вере в культурную действительность, ее смысл. **Диалогичность культуры - в ее со-бытийном характере как проявлении отношений Я-Ты.**

Следовательно, **человек культуры – это активный субъект,** активность которого базируется, с одной стороны, на потребности в Другом и вере в необходимость вступления в определенные отношения с ним для сохранения и развития своей целостности, своей творческой индивидуальности, а, с другой, это индивид с развитым чувством идентичности, Я как носителем духовного начала.

Образование - часть культуры. Культура – процесс по определению и декодированию символов (смыслов) человеческого существования и достижению их в социально-историческом контексте; «механизм» по «воспроизводству и поддержанию культуры с ее заранее

заданными параметрами», деятельность по «развертыванию уникального неисчерпаемого человеческого потенциала». Смыслотворящее образование превращается в особую «элитарную» сферу культуры.

Образование и есть не что иное, как культура индивида (С.И. Гессен). Образование выполняет свои функции в полной мере, когда оно исходит из целей культуры, а, точнее, из ее лучших и прогрессивных достижений и образцов, а также когда способно «предвосхитить» ее в лучших тенденциях (прогностическая функция образования).

Образование - своеобразная форма гарантии человека в окружающем мире, способ обретения им личностных смыслов существования и преломления их относительно смыслов человеческого бытия. **Главная цель в развитии человека – становление ведущих человеческих качеств – духовности и сознания. При этом под духовностью понимается способность человека сознать мир в идеально-правственных категориях, способность к самосовершенствованию на основе этого сознания.**

Смыслообразующая основа культуры определяет ценностную проблематику образования как проблему отделения культуры и некультуры, решаемую, прежде всего, через рост самосознания и развитие рефлексии его субъектов.

Современная образовательная модель человека должна учитывать: 1) основные тенденции современной культуры; 2) особенности современного понимания гуманизма; 3) условия и принципы целостного становления человека; 4) особенности формирования единых общечеловеческих ценностей.

«Человек культуры» - тип социально-исторической личности, определяемый, с одной стороны, вневременными смыслами (ценностями культуры) человеческого бытия (общее), а, с другой стороны, конкретно-историческими (в том числе национально-этническими) ценностями существования (особенное) и нормами общежития. Но он же является их продолжателем и творцом.

Культурный принцип образования, нацеленного на становление «человека культуры», - ценностное осмысление своего Я и окружающей действительности через ценностное осмысление основных культурных «пространств»: 1) **Я-Ты и Я-Мы** (Другой как Я, Я как Другой, Я и Другой, Другие и Я) (внутриличностное и межличностное культурные пространства); 2) **Я это Я** (культурное пространство идентичности); 3) **Я в Мире** (пространство Культурных смыслов Бытия). Позиция же «Я-Он (и)» не выделяется специально, так как не является «встречающей», не запрашивает от человека всего его существа в этом диалоге (М. Бубер), формируя отчужденность как социальную позицию личности.

Таким образом, «человек культуры» как **современный социокультурный тип личности в его существенных характеристиках является образом человека, актуализирующего и одновременно гармонизирующего Смыслы своего и Другого бытия, развивающим и саморазвивающимся.**

«Человек культуры», как понятие и как явление, является становящимся, прежде всего, как историческое понятие и явление. **Это означает, что выявленные его существенные черты должны найти свое адекватное выражение в современных образовательных моделях человека.**

Основу образовательных моделей человека должна составить модель Человека культуры, которая своим основным компонентом содержит безусловный нравственный императив как подход ко всякого рода жизненным явлениям и их оценке вне зависимости от конкретных мотивов и целей собственной и чужой деятельности. Данная модель есть гомоморфный образ человека в культуре как ее активного субъекта – преемника и творца. Сам образ «человека культуры» представляет собой устойчивую структуру базовых качеств человека, необходимых для творческой самореализации личности в культурном контексте на гуманистических началах.

Основное стремление человека – состояться, быть. Реализация этого стремления **выражена в двух существенных потребностях – познавать и верить.** Человеческое бытие не может быть полным при игнорировании одного из начал.

Конечный характер жизни человека предполагает в качестве фундаментального свойства человеческого бытия – его ценностное отношение к бытию и себе в этом бытии. Отсюда моральный характер существования человека есть данность его бытия. Безусловность этого ценностного измерения человеком своей жизни и является источником его потребности в категорическом императиве.

Человек как свободное и, следовательно, «волящее» существо есть одновременно существо, стремящееся к добру как единственно возможному проявлению воли («добрая воля»). При этом любое действие, совершаемое субъектом **против добра, есть действие несовершенного субъекта и, следовательно, «неволящего» и несвободного. Ведущим ценностным ориентиром с древних времен существования человечества является Добро как воплощение «человеческой надежды» о лучшем будущем.** Именно поэтому **принципиально неважным становится вопрос о «количестве» ценностей человеческой жизни, а, в более совершенных условиях духовного бытия, и о классификации этих ценностей – их «значимости» начинают совпадать.**

Центральным «упущением» научно-технического прогресса с его технологической цивилизацией является «сужение» «семантического поля» существенных основ человеческого бытия. Неоправданное сведение ценностного мира человека к понятию реальной или мнимой «пользы». **В условиях растущего разделения труда наука и производство породили «человека-исполнителя чужой воли», «человека знанивого», «специалиста узкого профиля». «Узкий специалист», находящийся в отношениях отчужденности с ценностными идеями человеческого существования, превращается в потенциального «монстра» человеческих судеб.**

Менталитет любого общества, в том числе менталитет образования **может и должен быть подвержен оценке.** В этом смысле **аксиологическая проблематика** вопроса не только не снимается, но изначально заложена как важнейшая культурологическая задача. В противном случае **потерянным оказывается не только ценностный мир, но человек в мире.**

«Менталитет образования» есть его значимая его характеристика, накладывающая свой «отпечаток» на всю его сферу. **Менталитет образования - это его характерные особенности, оказывающие направленное (различное по степени осознанности) влияние на мировоззрение личности как субъекта и объекта образо-**

вательного процесса либо задающие существенные характеристики этого направленного влияния.

Ценностные основания человеческого бытия как специфического только и могут явиться источником развития этого бытия. Единство индивидуального и общественного начал, выраженное в идее «доброй воли», делает «человека волящего» «человеком нравственным». Автономность человеческого существования есть важное условие нравственного «воления» личности.

Ценностный подход означает, что, помимо выдвигаемых им ценностных идей в качестве целей, большое значение в этом процессе приобретает характер исполнения деятельности человека, а также мотивы, сопровождающие эту деятельность. Практический механизм реализации ценностного подхода имеет «трехгранную» структуру. 1. Понимание вневременного значения совершенного, совершаемого либо потенциального возможного действия (не-действия). 2. Обращенность «волящего» субъекта к позиции «здесь и сейчас» с позиции «мета» представленности, позволяющей «наполнить» ситуацию определенным ценностным смыслом. 3. «Нахождение себя» в ней одновременно в позиции «здесь и сейчас» и во вневременной перспективе собственного совершенствования. В то же время «механизм» прагматичного гуманизма как современного (см. главу 1) не может быть только процессуальным.

В рамках ценностно-смысловой онтологии каждое культурное действие становится со-бытием, то есть бытием, наполненным определенным смыслом, несущим в себе новый смысл.

Важно осознавать, что **неоправданное культивирование разума ведет к забвению совести. Отсюда быть человеком сознающим, значит, проявлять способность к осуществлению свободы выбора на нравственной основе, быть способным ответить за свой выбор.**

При всей объективности негативных оценок развития современного образования не стоит игнорировать **антропологическую линию**. Моральное понимание истины позволяет рассматривать весь мир и себя в нем как одухотворенные субстанции, как стремящиеся в своем развитии к Добру. **Образование, содержащее в себе такой этический императив, должно отвечать соответствующим принципам образовательной политики (см. в работе).** Культурологический подход в образовании естественным образом выражает антропологизацию знания и человеческого сознания (со-знания).

«Человек культуры» в первую очередь мыслится как определенный социокультурный тип личности. В этом смысле человек культуры как цель образования ориентирует образовательный процесс на достижение его сущностных (формирование мировоззрения, сознания личности, индивидуальных смыслов деятельности, ценностных позиций), но не сопутствующих смыслов (усвоение привычек, норм, освоение определенной системы знаний, умений, навыков, способов деятельности). Но «сопутствующие» смыслы образования не уменьшаются в своей значимости, более того, их игнорирование ведет к невозможности достижения сущностных смыслов. При этом **неопределенность в образовательных ориентирах является следствием и условием сохранения свободы в выборе образовательных траекторий развития в условиях поликультуры.**

Важнейшая проблема культуры заключается в том, насколько мы понимаем, что все это не самодостаточно, не самоналожено. **Следовательно, значимость рефлексивного компонента для человека культуры предельно высока. Это человеческое (рефлексивное) состояние М.К. Мамардашвили, не случайно называет фундаментом или основанием культуры нового времени.**

Социально-культурный и одновременно исторический анализ свидетельствует о наличии в обществе двух ведущих типов человека – «личностном» и «внеличностном» (М.А. Черная). Нами было выявлено, что основными характеристиками первого типа являются: 1) субъектность; 2) динамичность; 3) диалектичность; 4) преемственность и гибкость; 5) неравновесность. Соответственно характеристики «внеличностного типа» человека: 1) «бессубъектность»; 2) статичность; 3) традиционность; 4) негибкость и неизменность; 5) стертость.

Таким образом, человек, могущий осмысливать свое культурное пространство, должен обладать специфическими способностями. Эти способности определяются особыми условиями социальной-культурной жизни. Условия самоосуществления «человека культуры» в окружающем его культурном пространстве определяют его качества. А именно: 1) «человек культуры» позитивен в отношении к культурному контексту жизни и потому 2) успешен, 3) адаптивен, но не конформен, так как 4) творчески направлен и 5) рефлексивен. Данные качества «человека культуры» органически перекликаются с выявленными нами характеристиками «личностного типа» человека.

Черты полистилистической культуры способствуют формированию личностного типа, в свою очередь общество с доминированием личностного типа задает культурные смыслы для формирования такой культуры. Следовательно, «человек культуры» выступает необходимым условием формирования полистилистической культуры общества, необходимой ступенью к формированию личностного типа (антропоцентричной модели личности). Обусловленность того или иного культурного типа личности другим типом позволяет говорить о субъектном влиянии на условия культуры, определяющем их развитие и совершенствование этого (предыдущего) типа личности.

Нравственное воспитание личности – это формирование, ее духа, ее позиций по отношению к себе и миру. Это воспитание невозможно без решения **онтологических проблем жизни человека**: 1) проблема цели и смысла жизни человека; 2) проблема личностного выбора и формирования духа свободы в человеке; 3) проблема соотношения эгоизма и альтруизма в человеческой природе; 4) проблема личностной самореализации.

Важный результат нравственного воспитания - сформированность гуманитарной культуры личности. Ценностные установки личности с развитой гуманитарной культурой: 1. **Установка на осмысленность бытия (на со-бытие).** 2. **Установка на свободное самопроявление** как ценность. 3. Установка на творческий, согласованный характер решения проблемы эгоистического и альтруистического, конечным образом выражающаяся в чувстве «социальной зрелости» личности, в **сформированности «общественного чувства», «социального интереса»** и наличии «социального интереса» как качества личности. 4. **Установка на целеполагающий ха-**

рактик деятельности. Ведущими компонентами гуманитарной культуры личности выступают: 1) духовность; 2) интеллектуальный компонент.

Культуросообразный характер становления человека осуществляется в этом случае по формуле «(усваиваемая ценность + личностное (эмоциональное, рациональное) отношение к ней = личностный смысл знания) / (общечеловеческие ценности + отношение к ним с позиций добра и истины = «поле всеобщих культурных смыслов») = степень самосознания как показатель способности к рефлексии и совершенствованию».

Гуманитарная культура личности – необходимая предпосылка для формирования **«человека культуры»**. **Культурный принцип образования** реализуется через ценностное осмысление основных культурных «пространств» (см. выше): 1) **Я это Я** (культурное пространство идентичности); 2) **Я-Ты** (внутриличностное и межличностное культурные пространства); 3) **Я в Мире** (пространство Культурных смыслов Бытия).

Новый уровень осмысленности познания всегда связан с определением, а прежде выявлением субъективного компонента знания - **ценностного отношения**. Поэтому, чем более «технократическое мышление» человека проникает в сферу отношений человека с миром вообще, тем более мир в глазах самого человека приобретает черты «условного», нетворческого характера. **Мир, воспринятый через такую призму, лишается этической и одновременно загадочной стороны.**

Качественное развитие научного знания каждый раз связано с изменением способа отношения человека к самому себе и миру, определяющим иную интерпретацию действительности. Одновременно в отношении к действительности это означает постоянный рост на нее влияния человека (антропный принцип), что указывает также на **рост значимости человеческой субъектности**. В отличие от простой субъективности, субъектность, как сущее в человеке, отличается именно стремлением к объективному отношению к себе и миру.

Введение в современную науку и, в первую очередь, в естествознание, **«антропного принципа»** – явное доказательство осмысления роли человеческого присутствия в мире на всех его уровнях, роли особенностей человеческого познания для формулирования выявляемых в этом познании смыслов явлений и фактов.

На первое место в новой (антропологической) онтологии выходит субъектность человека. Изменение методологии науки неизбежно отражается на системе образования. В этом русле активно пересматривается понимание качества образования.

Процесс биологического развития человека, основанный на механизме механической памяти и естественного отбора, практически прекратился, уступив место развитию общества (Н.Н. Моисеев). Сказанное означает необходимость изменения стратегии современного образования в сторону формирования единой парадигмы научного знания и отсюда единой образовательной платформы как менталеобразующей основы социально-культурного развития личности. В связи с этим возрастает значимость аксиологического подхода в качестве ведущего в любой образовательной системе. Все эти процессы происходят на фоне усиления взаимосвязи общества, культуры, науки и образования.

Культурологическая же модель специалиста любого профиля должна приближать к стратегическому ориентиру «человек культуры» в его основных характеристиках. **Данная модель есть гомоморфный образ современной личности вне зависимости от сферы ее профессиональной деятельности.**

Важным социально-культурным противоречием любого общества является культурный «синдром», представленный дилеммой «индивидуализм-коллективизм». Коллективистическая направленность российского общества сегодня представлена неоднозначно и разрушение, например, какого-то одного типа коллективизма еще не означает прямой переход общества к индивидуалистическим позициям. Это может быть модификация самого коллективизма, например, из вертикального в горизонтальный.

Многолетнее изучение студентов как гуманитарных, так негуманитарных специальностей выявило типичность слабой осознанности собственных позиций и поведения, смешение индивидуалистических и коллективистических черт личности. Налицо выраженное стремление и активность к самостоятельности в социальной жизни, с одной стороны, и довольно значимая зависимость от окружения и близких, с другой. Было обнаружено, что в современном обществе, в частности **среди молодежи, особое значение имеет внутригрупповая поддержка, что подтверждает опасность развития горизонтального коллективизма.** Налицо усиление индивидуального начала в личностном самосознании молодежи и ослаблении основополагающих позиций коллективистического начала в личности.

Однако не менее трети студентов во всех опросах предпочли коллективистическую позицию с выраженным альтруистическим началом – «служение», «преданность» делу. Данный факт позволяет говорить о наличии в обществе немалого числа подвижников либо тех, кто склонен к нему.

В то же время насущная социально-культурная, в том числе педагогическая, проблема состоит в осознании того, куда и как выливается «узко групповой коллективизм»: действительно ли он является коллективизмом или же это вынужденная форма развивающегося на отечественной почве индивидуализма?

Индивидуалистическая культура приветствует развитие таких качеств, как рефлексия, способность к самопознанию. Современные образовательные установки в России нацелены именно на них. Следует, однако, помнить, что одним из отрицательных пределов такой образовательной и общекультурной тенденции в индивидуалистическом обществе порой выступают высокий уровень невротизации личности, развитое чувство одиночества.

Среди студенческой молодежи **происходит дальнейшее усиление индивидуалистических позиций, особенно по параметрам, связанным с достижением индивидуальных целей жизни, с самореализацией.** В то же время достаточно сильными остаются коллективистические позиции, тесно перекликающиеся с рядом менталитетных особенностей российского народа: стремлением к единению, скромностью, определенным социальным альтруизмом, импульсивностью, удаленностью.

Особенности самоидентификации личности студентов во многом заключаются в стремлении добиться социального признания и уважения, сочетаются с мо-

тивами самоуважения и саморазвития. Студенты всех курсов недостаточно идентифицируют себя сознательно и с будущей профессией. В то же время **происходит усиление сущностной самоидентификации**, что косвенно свидетельствует о развитии индивидуального начала в человеке.

В лице студенческой молодежи мы имеем также развитие поликультурных настроений в обществе, при этом происходит явное усиление индивидуалистических позиций, правда, с уклоном в сторону «горизонтального коллективизма». Российская образовательная политика должна отражать и корректировать этот процесс.

Исследование менталеобразующих ценностных предпочтений студентов всех курсов показало значимое преобладание гуманитарных, в целом гуманистических позиций опрошенных, по сравнению с технократическими и сциентистскими позициями.

Образование ущербно, если оно слишком узко в своем содержании, не развивает личность в целом, слабо способствует становлению индивидуальных качеств человека, развитию его способностей. В современном образовании важно найти место естественным чувствам человека, его духовным качествам.

Процесс личностной самоидентификации студента в университете осложнен: 1) углубляющейся узостью специализаций профессионального образования, связанного с растущим разделением труда; 2) академичностью образования, с одной стороны, и его узко прикладным характером, с другой; 3) недостаточностью реализации личностно-ориентированного взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Из анализа учебных планов и программ вырисовывается односторонняя структура культурных качеств личности специалиста. В общекультурном плане требования к специалисту имеют «знаниевый» характер. Отсюда важным направлением повышения качества высшего образования является разработка соответствующих моделей личности специалиста в ведущих образовательных документах, в содержательной направленности на становление важнейших качеств современной личности учебных планов и программ.

Успешная профессиональная самоидентификация личности студента опирается на его личностное становление. Сущностную основу самоидентификации личности составляет становление ее духовной культуры. В связи с этим образовательное пространство вуза должно содействовать успешному решению смысловых проблем. Важнейшими критериями развития акмеологической культуры личности, безусловно, выступает осознание себя личностью, представителем той или иной профессии, развитие соответствующих качеств личности. Но полноценное развитие акмеологической культуры личности, как и культуры вообще, невозможно без развития субъектности личности.

«Пронизанность» общекультурными целями образования, в том числе негуманитарного (естественнонаучного и технического), должна стать необходимым условием образовательного процесса. В культуросообразном образовании наиболее полно реализуется «принцип отраженной субъектности». Результат его реализации - личные и индивидуальные культурные смыслы, составляющие истинную «образованность» личности, мир ее культуры.

Процесс формирования внутреннего единения

между смысловыми ориентирами личности, ценностями его жизни и ценностями профессионального плана с опорой на личностные культурные смыслы и означает формирование социальной и профессиональной зрелости личности. Образовательное пространство вуза есть значимая часть культурного пространства общества. Исследование жизненных и образовательных ценностей, которые осознанно либо неосознанно транслирует сложившаяся образовательная среда, – важное условие ее гуманизации и развития культуротворческого характера.

Жизненная ориентация берет начало из понимания личностью смысла своей жизни, определяя при этом ведущие стратегии социального поведения личности, определяемые как: 1) ценностями – целями (конечные цели существования); так и 2) ценностями – средствами (способы поведения личности).

Определение человеком цели и смысла его жизни – необходимая ступень его культуры (процесса вхождения в мир культуры, освоения культуры). Вместе с тем любое однозначное суждение о смысле жизни ведет к «тупииковым» обобщениям.

«Размытость» представлений студентов о «человеке культуры», о человеке культурном, о человеке воспитанном и всесторонне развитом в случае «игнорирования» данных понятий в учебно-воспитательном процессе подтверждает актуальность нашей работы. Стоит всерьез задуматься: насколько нормально, что, получая высшее образование (пусть и негуманитарное), молодые люди не могут четко представить себе идеал современного «человека культуры», вообще идеал современной духовной личности, человека нравственного. В какой мере образовательное пространство вуза создает для этого реальные возможности?

Итак, современное общество запрашивает сегодня не только и не столько конкретного специалиста в той или иной сфере социальной и производственной деятельности, сколько человека, вникающего «в смыслы бытия», заботящегося о себе и других, ответственного за свою деятельность по сути, а не по форме, человека понимающего и думающего.

Вместе с тем считаем, что важнейшим направлением совершенствования современного образования является осознание им, его деятелями его менталеобразующих основ, ментальных структур его субъектов.

В качестве важного условия развития мировоззренческих позиций студентов в области культуры нами предложена система культурологических заданий, в частности по педагогическим дисциплинам. Вхождение личности в мир культуры должно сопровождаться переосмыслением и расширением собственных ценностных представлений о мире и себе. Такое знание не забывается, так как становится частью мировоззрения личности, ее необходимым опытом. Важнейшим культурологическим условием образовательной среды в этом случае становится процесс проживания как вживания в определенную ситуацию. Проживание может осуществляться разными путями. Важнейшие два из них: **1) проживание как переживание определенных чувств; 2) проживание как анализ имеющейся ситуации с целью принятия соответствующего ценностного решения.**

Становление поликультурной личности в образовательном процессе нуждается в соответствующих содержательных и методических подкреплениях, специальных

механизмах и процедурах довольно конкретного характера.

Становление Я не просто процесс психофизиологического роста, но духовное «выращивание» самого себя в себе самом. Направление и характер этого становления задается не только субъектностью личности, но и окружающим миром. Определяясь в жизненных позициях между «движением к себе» (индивидуализм) и «движением к другим» (коллективизм), человек определяется между двумя потребностями. Любая односторонность этих выборов означает односторонность самоосуществления человека. Главным предметом социальной науки должен быть не индивидуум и не коллектив, но человек с человеком.

Ориентация на культурологическую компетенцию специалиста предполагает реализацию ведущих идей культурологического образования: культурную преемственность, культурные смыслы содержания учебной дисциплины, науки. Любая научная деятельность студентов по возможности, должна быть сопряжена с этикой современного знания, важными же критериями ее оценки, как и науки вообще, должны стать социальная полезность и продуктивность.

Изменение образовательного процесса в высшей школе в рассмотренных направлениях связывается нами с целенаправленным содействием развитию студента в личностном и профессиональном планах, усилению нравственно-этического компонента современной науки и общества в перспективе.

Список литературы

1. Абрамова Н.Т. Мозаичный объект: поиски оснований единства// Вопросы философии. – 1986. - №2. – С. 103-113.
2. Абрамова Н.Т. Являются ли несловесные акты мышлением?// Вопросы философии. – 2001. - №6. – С.68-83.
3. Абульханова К.А. Российская проблема свободы, одиночества и смирения// Психологический журнал. -1999. - №5. - С.5-15.
4. Абульханова К.А., Славская А.Н. К истории союза психологии и философии// Вопросы философии. – 1996. - №5. – С. 163-171.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 304с.
6. Азаров Ю.В. Искусство воспитывать: Книга для учителя. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1985. - 448с.
7. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы. - М.: Топикал, 1994. - 608с.
8. Азаров Ю. Студент: возможности личностного роста// Высшее образование в России. – 2002. - №1. – С.50-57.
9. Айнштейн В. Чего не нужно делать// Высшее образование в России. – 2000. - №2. – С. 43-47.
10. Алексеева В.А. Онтология русского православного мироотношения: Дис. ... д-ра филос. наук. – Тюмень, 2001. – 333с.
11. Алексеев В.П. Становление человечества. – М.: Политиздат, 1984. – 462с.
12. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс. (Экспериментальная психология, Т.1). – СПб.: Изд-во ДНК, 2000. – 528с.
13. Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юркевич А.В. и др. Психология науки: Учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. - 312с.
14. Амонашвили Ш.А., Загвязинский В.И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования// Педагогика. - 2000. - №2. - С.11-16.
15. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - Минск: Университетское, 1990. - 559с.
16. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339с.
17. Андреев А. Знания или компетенции?// Высшее образование в России. – 2005. - №3. – С. 3-12.
18. Анисин А.Л. Основания и пути становления идеи соборности в русской духовной жизни: Дис. ... канд. филос. наук. – Тюмень, 1997. – 125с.
19. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991. – 415с.
20. Антология философии Средних веков и эпохи Возрождения/ Сост. С.В. Перевезенцев. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. – 448с.
21. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. – 2002. – №4. – С. 115-121.
22. Арндт Х. Ситуация человека. Разделы 24-26 главы У// Вопросы философии. – 1998. - №11. – С. 131-142.
23. Арнольд В.И. Математика и математическое образование в современном мире// Математическое образование. - 1997. - №2. - С.22-23.

24. Арнольдов А.И. Введение в культурологию. – М., 1993. – 360с.
25. Арнольдов А.И. Культура: современный портрет. – М.: МГУК, 1997. – 30с.
26. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 240с.
27. Атаханов Р. Математическое мышление и методики определения уровня его развития/ Под научной ред. действительного члена РАО, проф. В.В. Давыдова. – М.; Рига, 2000. – 208с.
28. Афанасьев Ю.Н. Может ли образование быть негуманитарным?// Вопросы философии. - 2000. - №7. - С.37-43.
29. Ахиезер А.С. Философские основы социокультурной теории и методологии// Вопросы философии. - 2000. - №9. - С.29-46.
30. Бабошина Е.Б. История и философские основы образования за рубежом: Учебно-методическое пособие для студентов вузов. - Курган: Изд-во КГУ, 2000. - 134с.
31. Бабошина Е.Б. Культурологические аспекты самоопределения личности в условиях высшего профессионального образования// Самоопределение личности. Новые подходы и технологии: Материалы международной научно-практической конференции, 19-20 февраля 2004г. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2004. – С. 36-39.
32. Бабошина Е.Б. Культурологические ориентиры высшего профессионального образования (на примере естественнонаучного образования) //Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2005. - №1(7). – С. 41-53.
33. Бабошина Е.Б. Культурологический аспект рассмотрения содержания гуманитаризации образования: Банк методических идей. - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 1997. - Вып.5. - 169с.
34. Бабошина Е.Б. Общекультурный идеал человека как проблема образования// Наука и образование Зауралья. – 2004. - №1. – С. 74-80.
35. Бабошина Е.Б. Педагогика как вектор культурного развития// Технологии педагогической подготовки учителя: инновационный поиск: Тез. докл. науч. конф. Волгоград, 20-22 окт. 1997г. - Волгоград: Перемена, 1997. - С.29-31.
36. Бабошина Е.Б. Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве вуза: Учебное пособие. – Курган: Изд-во Курганского ун-та, 2004. – 162с.
37. Бабошина Е.Б., Хазанов И.Я., Черницына С.А. Образовательные подходы и технологии в высшей школе (на примере гуманитарных специальностей): Монография/ Под общ. ред. И.Я. Хазанова. – Курган: Изд-во КГУ, 2005. – 315с.
38. Басимов М.М. Типология университетских (педагогических) специальностей (методы построения, основные результаты). – М.; Курган: Изд-во Московского пед. гос. ун-та, 1999. - 496с.
39. Батищев Г.С. Корни и плоды. Размышление об истоках и условиях человеческой плодотворности// Наше наследие. – 1991. - №5(23). – С. 1-4.
40. Баторев К.Б. Аналогии и модели в познании. – Новосибирск: Наука, 1981. – 320с.
41. Багоцыренова К. Г. Основы теории гуманитарной подготовки студентов технического вуза (на базе пед. технологии): Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 383с.
42. Батуев А.С., Соколова Л. В. Экология духа// Человек. – 2000. - №5. – С. 148-153.
43. Бауман З. Индивидуализированное общество/ Пер. с англ.; Под ред. В.Л.Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – 390с.
44. Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т.5. Работы 1940-1960 гг. Научное издание. - М.: Русские словари, 1997. - 731с.
45. Безрогов В.Б. Коллективное и персональное в автобиографии// Человек. – 2003. - №5. - С. 26-38.
46. Бекешкина И.Э. Структура личности (методологический анализ). – Киев: Наукова думка, 1986. – 130с.
47. Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культур. – М.: Российский гос. гуманитар. ун-т, 1998. – 241с.
48. Белкин А. Еще одна парадигма образования// Высшее образование в России. – 2000. - №1. – С. 92-98.
49. Бель Г. Святотатство художника//Иностранная литература. - 1971. - №1. - С.215 - 227.
50. Белозерцев Е.П. Педагогическое образование: реалии и перспективы// Педагогика. - 1992. - №1. - С.61-66.
51. Белый А. Символизм как миропонимание/ Сост. вступ. ст. и прим. Л.А.Сугай. - М.: Республика, 1994. - 528с.
52. Белич В.В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности. – Челябинск: Юж.- Уральское кн. изд-во, 1991. – 144с.
53. Белобородова А.Е. Теоретические основы и педагогическая технология подготовки студентов университета к миротворческому воспитанию школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук. – Челябинск, 2002. – 37с.
54. Бердяев Н.А. Кризис искусства. - М.: СП «Интерпринт», 1990. - 48с.
55. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. - М.: Республика, 1994. - 480с.
56. Бердяев Н.А. Человек. Микрокосм и макрокосм (Отрывки)//Русский космизм: Антология философской мысли/ Сост. С.Г. Семенова, А.Г. Гачева. - М.: Педагогика-Пресс, 1993. - С.166-171.
57. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание/ Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1986. - 420с.
58. Беспалько В.П. Проблема образовательных стандартов в США и России// Педагогика. - 1995. - №1. - С.89-95.
59. Беспалько В.П. Психологические парадоксы образования// Педагогика. - 2000. - №5. - С. 13-20.
60. Бестужев-Лада И.В. Поворот школы к человеку // Народное образование. - 1995. - №8-9. - С. 3-5.
61. Бестужев-Лада И.В. Цели образования: идеал, оптимум, норма// Гуманизация образования. - 2000. - №1. - С.8-20.
62. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в XXI век. - М.: Изд-во пол-лит. лит-ры, 1990. - 413с.
63. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность (Философские раздумья о жизненных проблемах) // Этическая мысль: Науч.-публицист. чтения/Редкол.: А.А.Гусейнов и др.- М.: Политиздат, 1990. - С.16-58.
64. Бобахо В.А., Левикова С.И. Культурология: Программа базового курса, хрестоматия, словарь терминов. – М.: ФАИР-Пресс, 2000. – 400с.
65. Богданов А.А. Культурные задачи нашего времени. – М., 1911.
66. Бодина Е., Ашеулова К. Педагогические ситуации// Воспитание школьников. - 1998. - №4. - С.17-21.
67. Болотина Г.К. Соотношение базисного и вари-

- тивного компонентов предметов естественнонаучного цикла профессионального лица: Дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 1996. – 152с.
68. Бондаревская Е.В. Вариативность стратегии личностно-ориентированного воспитания// Инновационная школа. - 2000. - №1. - С.19-26.
69. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность// Педагогика. - 1999. - №3. - С.37-43.
70. Борисов С.В. Философская пропедевтика: Теория и практика. – М.: Компания Спутник+, 2003. – 229с.
71. Братко А.А. Моделирование психики. - М., 1969.
72. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии// Вопросы психологии. - 1990. - №6. - С.9-17.
73. Бубер М. Два образа веры / Пер с нем.; Под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лезова. – М.: Республика, 1995. – 464с.
74. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система// Психологический журнал. – 1999. – Т.20. - №5. – С. 38-44.
75. Бурлуцкая М., Рубина Л., Шапко И. Мнения студентов о качестве образования в педвузе// Народное образование. – 2002. - №5. – С.82-94.
76. Бузов В., Сапунов М. «Уроки бытия»// Высшее образование в России. – 2000. - №4. – С. 40-44.
77. Бытие человека в культуре (опыт онтологического подхода)/Е.К. Быстрицкий, В.П. Козловский, С.В. Пролеев, В.А. Малахов; Отв ред Е.К. Быстрицкий. – Киев: Наук. думка, 1991. – 176с.
78. Быховская И.М. «Номо somatikos»: аксиология человеческого тела. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 208с.
79. Бэксхерст Д. Философия деятельности// Вопросы философии. – 1996. - №5. – С. 72-80.
80. Вайнгартнер П. Сходство и различие между научной и религиозной верой// Вопросы философии. – 1996. - №5. – С. 90-110.
81. Валеев Г.Х. Гипотеза педагогического исследования// Педагогика. - 1999. - №5. - С.22- 26.
82. Вебер М. Избранные произведения/ Пер. с нем.; Сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; Предисл. П.П. Гайденоко. – М.: Прогресс, 1990. – 808с.
83. Вебер М. Наука как призвание и как профессия // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – М.: Политиздат, 1991. - С.130-149.
84. Вейн А. Мозг и творчество: Заметки невролога // Наука и жизнь. - 1983. - №3.
85. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. - М.: Наука, 1991. - 271с.
86. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере// Русский космизм: Антология философской мысли/ Сост. С.Г.Семенова, А.Г. Гачева.- М.: Педагогика-Пресс, 1993. - С.303-312.
87. Веселова В.В. Менталитет американского общества и гуманистическая парадигма образования и воспитания// Педагогика. - 1999. - №8. - С.91-100.
88. Весна М.А., Легенчук Д.В. Моделирование индивидуально-ориентированного процесса в университете // Наука и образование Зауралья. - 2000. - №3. - С.22-26.
89. Весна М.А. Педагогическая синергетика: Монография. – Курган: Изд-во КГУ, 2001. – 405с.
90. Видт И.Е. Введение в педагогическую культурологию. - Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1999. - 104с.
91. Видт И.Е. Культурологические основы образования. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. – 164с.
92. Викторова Л.Г. Теоретические основы становления интеллигенции в образовательной системе высшей школы: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов-н/Д., 1999. – 300с.
93. Виноградов В., Синюк А. Подготовка специалиста как человека культуры// Высшее образование в России. – 2000. - №2. – С. 40-43.
94. Вишневский М.И. и др. Философия образования и проблема человека: Учебное пособие/ М.И. Вишневский, В.А. Костенич, Я.И. Трещенок. – Могилев: Изд-во МГУ, 1997. – 68с.
95. Вишневский М.И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования: Монография. – Могилев: Изд-во МГУ, 1999. – 252с.
96. Возможные миры. Или Создание практики творческого мышления: Пособие по педагогике для преподавателя / В.С. Ефимов, А.С. Лаптева, С.В. Ермаков и др. - М.: Фирма «Интерпракс», 1994. – 126с.
97. Волков Г.Н. Три лика культуры. – М.: Молодая гвардия, 1986. – 335с.
98. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учебное пособие для студентов средних и высших учебных заведений. - М.: Изд. центр «Академия», 1999. - 168с.
99. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. – Пермь: Пермский гос. пед. ун-т, 2000. - 179с.
100. Гаврилук В.В. Становление и функционирование института образования: региональные аспекты: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Тюмень, 1998. – 39с.
101. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики/ Пер. с нем.; Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704с.
102. Галина А.Х. Гуманизация трудового воспитания сельских школьников в новых социально-экономических условиях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 1998. – 18с.
103. Гвишиани Д.М., Мшвениерадзе В.В. Философские проблемы культуры, политики и научно-технического прогресса// Философия и культура. XVII Всемирный философский конгресс: проблемы, дискуссии, суждения/ Отв. ред. В.В. Мшвениерадзе. - М.: Наука, 1987. - С.27-46.
104. Гегель Г.В. Наука логики. – М., 1937. – 715с.
105. Гегель Г.В. Сочинения. Т.4. Феноменология духа. – М., 1959. – 203с.
106. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. - М.: Педагогика, 1987. - 264с.
107. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры: Прогностическая гипотеза образовательного триумфа. – М.: МПСИ, 1997. – 117с.
108. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. - Киев: Изд-во при Киевском ун-те «ВШ», 1986. - 200с.
109. Гершунский Б.С. Россия и США на пороге третьего тысячелетия: Опыт экспертного исследования российского и американского менталитетов. – М.: Флинта, 1999. – 604с.
110. Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее: Кризис образования в России на пороге XXI века. - Челябинск, 1993. - 240с.

111. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. - М., 1997. - 340с.
112. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 448с.
113. Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: Учебное пособие. - Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. - 88с.
114. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт пед. когнитологии. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. - 142с.
115. Гинецинский В.И. Образовательный стандарт - проблема теоретической педагогики//Педагогика. - 1999. - №8. - С12-15.
116. Глейзер Г.Д. Новая Россия: общее образование и образующееся сообщество// Лучшие страницы педагогической прессы. - 2001. - №1. - С.3-12.
117. Гносеология в системе философского мировоззрения/ Под ред. В.А. Лекторского. - М.: Наука, 1983. - 384с.
118. Говорят советские философы – участники конгресса// Вопросы философии. - 1989. - №2. - С. 75 – 106.
119. Голдстейн М. И., Голдстейн И.Ф. Как мы познаем. Исследование процесса научного познания/ Пер. с англ. - М.: Знание, 1984. - 256с.
120. Голиков Ю.А. Теоретические основания проблем взаимодействия человека и техники// Психологический журнал. - 2001. - Т. 21. - №5. - С.5-15.
121. Голубева Л. Индуцируя мысль...// Высшее образование в России. - 2000. - №4. - С. 115-122.
122. Гомбрих Э. Символические образы// Вопросы философии. - 2001. - №7. - С. 139-149.
123. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Издание официальное. - М.: Гос. комитет РФ по высшему образованию, 1995. - 383с.
124. Готт В.С., Ключарев Г.А. Понятийное мышление и становление единой науки о человеке// Философия науки. - 1989. - №11. - С.16-30.
125. Готт В.С., Сидоров В.Г. Философия и прогресс физики. - М.: Знание, 1986. - 192с.
126. Готт В.С. Философские вопросы современной физики: Учебное пособие для вузов. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Высш. шк., 1988. - 343с.
127. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении// Педагогика. - 1995. - №1. - С.45-52.
128. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): Монография. - Магнитогорск: МаГУ, 2000. - 195с.
129. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций. - Калининград: КГУ, 1995. - 93с.
130. Григорьева Н.Г. Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте эко-культурного подхода: Дис. ... д-ра пед. наук. - Хабаровск, 2000. - 450с.
131. Григорьева Т.П. ДАО – Путь к человеку// Человек. - 2003. - №5. - С. 16-26.
132. Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности. - М.: Политиздат, 1991. - 320с.
133. Губин В.Б. О связи стилей математического и физического мышления с природой задач математики и физики// Вопросы философии. - 1998. - №11. - С. 142-148.
134. Гуляков Е.Н. Педагогические условия развития образного мышления и речи учащихся в процессе обучения: Дис. ... канд. пед. наук. - Тула, 2000. - 178с.
135. Гуманитарное знание. Сущность и функции: Межвуз. сб./ Под ред. Г.А.Подкорытова. - СПб., 1991. - 152с.
136. Гумбольдт А. «Человек – гражданин Вселенной»// Высшее образование в России. - 2000. - №5. - С. 115-120.
137. Гуревич П.С. Культура как объект социально-философского анализа// Философия и культура. ХУ11 Всемирный философский конгресс: проблемы, дискуссии, суждения/ Отв. ред. В.В. Мшвениерадзе. - М.: Наука, 1987. - С.88 - 121.
138. Гуревич П.С. Философия культуры: Пособие для студентов гуманитарных вузов. - М.: АО «Аспект Пресс», 1994. - 317с.
139. Гусейнов А.А. Сослагательное наклонение морали// Вопросы философии. - 2001. - №5. - С.3-33.
140. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. - М.: Логос, 2003. - 248с.
141. Гусинский Э.Н., Турчанинов Ю.И. Образование личности: Пособие для преподавателей. - М.: Фирма «Интерпракс», 1994. - 134с.
142. Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. - Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. - 752с.
143. Давыдов В.В. Теория деятельности и социальная практика// Вопросы философии. - 1996. - №5. - С. 52-63.
144. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. - 542с.
145. Делез Ж. Фуко/ Пер. с фр. Е.В. Семиной; вступ. ст. И.П. Ильина. - М.: Изд-во гуманит. лит-ры, 1998. - 172с.
146. Деруз Ж.-Л. Социология образования: В поисках общества// Журнал социологии и социальной антропологии. - 1999. - Т. 2. - С.179-191.
147. Джидарьян И.А. Представление о счастье в российском менталитете. - СПб.: Алетейя, 2001. - 242с.
148. Дильтей В. Описательная психология. - М.: Изд-во «Алетейя», 1924; СПб., 1996. - 154с.
149. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. - М.: Народное образование, 1999. - 208с.
150. Доможакова О.В. Гуманизация и гуманитаризация образования на уроках математики в 5-х классах гуманитарного направления: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Новосибирск, 2000. - 19с.
151. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия. - М.: Политиздат, 1967. - 351с.
152. Дробницкий О.Г. Моральная философия: Избр. труды/ Сост. А.Г. Апресян. - М.: Гардарики, 2002. - 523с.
153. Дубровский Д.И. Проблема идеального. - М.: Мысль, 1983. - 228с.
154. Дудина М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. - Екатеринбург: Наука, Уральское отделение, 1998. - 312с.
155. Душков Б.А. География и психология. Подход к проблемам. - М.: Мысль, 1987. - 285с.
156. Жураковский В., Приходько В., Федоров И. Вузский преподаватель сегодня и завтра (педагогический и квалифицирующий аспекты)//Высшее образование в России. - 2000. - №3. - С.3-13.
157. Загвязинский В.И., Амонашвили Ш.А., Закиро-

- ва А.Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания// Педагогика. – 2002. - №9. – С.3-11.
158. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987. - 160с.
159. Загвязинский В.И. Противоречия процесса обучения. – Свердловск: Сред. – Уральское кн. изд-во, 1971. – 183с.
160. Загрекова Л.В. Деловая игра в технологической подготовке будущего учителя// Педагогика. - 1994. - №6. - С.24-31.
161. Закирова А.Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики: Дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2001. – 306с.
162. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: Монография. - Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. – 152с.
163. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456с.
164. Захаров Г.А. Индивидуальный подход как одно из условий успешного обучения учащихся (Дидактический аспект): Монография. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2000. – 132с.
165. Захарченко Е.Ю. Педагогическая культура и культурно-образовательная ситуация// Педагогика. - 1999. - №3. - С.69-73.
166. Звенигородская Г. Сохранить естественность! (Педагогика: феноменологический подход)// Высшее образование. – 2005. - №3. – С. 130-134.
167. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования// Педагогика. - 1997. - №5-6.
168. Зинченко В.П. Рассудок и разум в контексте развивающего образования// Человек. – 2000. - №5. – С. 20-36.
169. Зорилова Л.С. Духовные идеалы личности: теория, история и современные проблемы формирования: Дис. ... д-ра культурологии. – М., 1999. – 505с.
170. Зобов Р.А., Келасьев В.Н. Самореализация человека: введение в человековедение: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2001. – 280с.
171. Зубра А.С. Культура личности как духовная ценность: Пособие для педагогов, воспитателей, студентов. – Минск: Университетское, 2001. – 184с.
172. Зубра А.С. Культура умственного труда: Учебное пособие. - Минск: РИПО, 1997. - 215с.
173. Зыков В.В. Профессиональное образование в социокультурном контексте региона (опыт социологического анализа): Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Тюмень, 2001. – 47с.
174. Епишева О., Майер В. Управленческая компетентность вузовского руководителя// Высшее образование в России. – 2005. – №3. – С. 141-145.
175. Ерасов Б.С. Социальная культурология: Учебник для студентов высших учебных заведений. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 591с.
176. Ермакова Е.Е. Философия: Учебник для технических вузов. – М.: ВШ, 2002. – 272с.
177. Ермолаева В.А. Модернизация содержания образования с его целевой направленностью на развитие экологического мышления старшеклассников (на примере курса «Экономическая и социальная география мира»): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2002. – 22с.
178. Иванов В., Шагеева Ф. Дополнительное профессиональное образование: новые подходы// Высшее образование в России. – 2002. – №2. – С.103-107.
179. Игнатова В.А. Естествознание: Учебное пособие. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2002. – 254с.
180. Игнатова В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 1999. – 46с.
181. Иноземцев В.Л. Глобализация – наивная мечта XX века// Человек. – 2003. - №5. - С.38-45.
182. Иноземцев В.Л. Расколотая цивилизация: системные кризисы индустриальной эпохи// Вопросы философии. – 1999. - №5. – С.3-19.
183. Ионин Л.Г. Социология культуры: Учебное пособие. - 2-е изд. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1998. - 280с.
184. Исаев Е.И. Теория и практика психологического образования// Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. - №6. - С.57-66.
185. История зарубежной литературы. Средние века и Возрождение: Учебник для филол. спец. вузов/ М.П. Алексеев, В.М. Жирмунский и З.И. Плавскина. - 4-е изд., испр. и доп. - М.: Высш.шк., 1987. - 415с.
186. История современной зарубежной философии: компаративистский подход. – СПб., 1997. – 480с.
187. История философии: Запад - Россия - Восток (Кн. 3: Фил. XIX-XXвв.). - 2-е изд. - М.: «Греколатинский кабинет» О.А. Шичалина, 1999. - 448с.
188. Казначеев В.П., Спиринов Е.А. Космопланетарный феномен человека: Проблемы комплексного изучения. - Новосибирск: Наука, Сибирское отд-ние, 1991. - 304с.
189. Какой быть новой педагогике?: Учебное пособие. Под ред. А.Я. Найна, А. Г. Гостева. - Челябинск: ЮУИ, 1993.
190. Как построить свое «Я»/ Под ред. В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1991. - 136с.
191. Канаев Я. Русский язык в техническом университете// Высшее образование в России. - 2000. - №3. - С.34.
192. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М.: Педагогика, 1990. - 144с.
193. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
194. Кант И. Из «Лекций по этике»(1780 - 1782)// Этическая мысль: Науч.-публицист. чтения/ Редкол.: А.А.Гусейнов и др. - М.: Политиздат, 1990. - С.296-323.
195. Кант И. Критика способности суждения. – СПб.: Наука, 1995. - 512с.
196. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. – М., 1997.
197. Карлов Н.В. Преобразование образования// Вопросы философии. – 1998. - №11. – С. 3-20.
198. Карлов Н.В. Путь познания, или дорогу осилит идущий// Вопросы философии. – 1996. - №5. – С. 3-21.
199. Кармин А.С. Основы культурологии: морфология культуры. - СПб.: Изд-во «Лань», 1997. - 512с.
200. Касавин И.Т. Теория как образ и понятие// Вопросы философии. – 2001. - №3. – С. 103-111.
201. Квинтэссенция: Философский альманах/ Сост. В.И. Мудрагей, В.И. Усанов. – М.: Политиздат, 1990. – 447с.
202. Квятковский Е.В. Самопроявление личности как педагогическая проблема// Педагогика. - 1993. - №2. - С. 7-12.
203. Келасьев В.Н. Интегративная концепция человека. - СПб., 1992. - 208с.

204. Кемеров В.Е., Керимов Т.Х. Хрестоматия по социальной философии. – М.: Академический Проект, 2001. – 576с.
205. Кислан С.И. Опыт обучения техническому творчеству//Высшее образование в России. - 2000. - №3. - С.35-38.
206. Ковалев А.М. Человек – продукт природы и основа социума. Т.3. Идеи, размышления, гипотезы. – М., 2000. – 424с.
207. Коваль Б. Смыслы жизни: мнения и со-мнения. – М.: ООО «Северо-Принт», 2001. – 491с.
208. Коган Л.Н. Социология культуры: Учебное пособие. - Екатеринбург: УрГУ, 1992. - 120с.
209. Коган Л.Н. Теория культуры: Учебное пособие. – Екатеринбург: УрГУ, 1993. – 160с.
210. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. - М.: Мысль, 1984.
211. Козловский В.П. Культурный смысл: генезис и функции. – Киев: Наук. думка, 1989. – 128с.
212. Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. - М.: Педагогика, 1991. - 272с.
213. Колесов В.В. Правда и истина в представлении древней Руси // Культуры в диалоге: Грани духовности. Ч.2: Социальные грани духовного: Альманах/ Под ред. А.С. Гагарина. – Вып. 2: Человек. Культура. Философия. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. ун-та, 1994. – С. 146-155.
214. Кордобовский О.С. Телемания и ее социально-психологические корни// Человек. - №4. – С. 99-114.
215. Коржуев А., Рязанова Е. Критическое мышление: как соблюсти меру?// Высшее образование в России. – 2002. - №3. – С.142-145.
216. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса// Педагогика. - 1999. - №3. - С.43-49.
217. Коротаяева Е.В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2000. – 39с.
218. Коршунова Н.П. Педагогическое образование без педагогики// Педагогика. - 2000. - №2. - С.41-48.
219. Костюк В.Н. Теория эволюции и социоэкономические процессы. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 176с.
220. Коши В. Философия мира в ядерный век// Вопросы философии. – 1990. - №5. – С. 137 – 140.
221. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией// Педагогика. - 1994. - №7-8. - С.59-62.
222. Краус В. Нигилизм сегодня, или Долготерпение истории. Следы рая. Об идеалах. Эссе/ Пер. с нем. А. Карельского и др. – М.: Радуга, 1994. – 256с.
223. Кривых С.В. Теория и практика реализации антропологического подхода к построению образовательных систем. – Тюмень, 2000. – 469с.
224. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272с.
225. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: Методическое пособие. - М.: Высшая школа, 1990. - 142с.
226. Кругликов В.А. Образ «человека культуры». – М.: Наука, 1988. – 152с.
227. Кругликов В.А. Пространство и время «человека культуры»// Культура, человек и картина мира. – М.: Наука, 1987. – С. 169 – 199.
228. Кругликов В.И. Организация рейтингового контроля при определении уровня знаний студентов по учебной дисциплине. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. – 42с.
229. Кругликов В.И. Основы системной диагностики учебного процесса в вузе. – Тюмень: Изд-во «Вектор Бук», 1998. – 80с.
230. «Круглый стол» журнала «Вопросы философии», посвященный обсуждению книги Н.Н. Моисеева «Быть или не быть...человечеству»// Вопросы философии. - 2000. - №9. - С.3-29.
231. Кувакин В. Современный гуманизм // Высшее образование в России. – 2002. - № 4. – С. 41–54.
232. Кудрина Е. Л. Дверсификация высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 376с.
233. Кузнецов Б.Г. Эйнштейн. – М.: АН СССР, 1963.
234. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: Истоки. Направления. Проблемы. - Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. - 191с.
235. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учебно-практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. - Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2001. - 160с.
236. Культура и мироотношение: Межвузовский сборник научных статей. – Петрозаводск, 1990. – 110с.
237. Культурная деятельность: опыт социологического исследования/ Отв. ред. Л.Н.Коган. - М.: Наука, 1981. - 240с.
238. Культурологические традиции российского образования и перспективы их развития в начале третьего тысячелетия: Материалы городской научно-практической конференции 28 апреля, 1998 г.-Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998.-76с.
239. Культурология. XX век: Антология. - М.: Юрист, 1995. - 703с.
240. Культурология (конспект лекций в схемах). – М.: Издательство «ПРИОР», 2001. -160с.
241. Культурология: новые подходы// Альманах-ежегодник. – 1998. –№ 3-4. - 240с.
242. Культуротворческая среда и ее роль в системе профессионального образования, 25 октября 2001 года. – Тюмень: Изд-во Ю. Мандрики, 2001. – 58с.
243. Кулоткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Развитие творческого мышления школьников. - Л.,1967. - 37с.
244. Кун Т. Структура научных революций/ Пер. с англ.; Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001. – 608с.
245. Кусжанова А.Ж. К теории образования: философские и социологические проблемы. – Оренбург: Оренбургский политехнический ин-т, 1993. – 140с.
246. Кутырев В.А. Культура и технология: борьба миров. – М.: Прогресс – Традиция, 2001. – 240с.
247. Кутырев В.А. Человек XXI века: уходящая натура// Человек. – 2001. - №1. – С. 9-17.
248. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Книга Для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 159с.
249. Кучер И.В. Социокультурные факторы эффективности высшего технического образования: Дис. ... канд. социол. наук. – Тюмень, 2002. – 168с.
250. Лазарев В.С. Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления// Вопросы философии. – 2001. - №3. – С. 33-48.
251. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный

- подход к проектированию целей педагогического образования//Педагогика. - 1999. - №6. - С.12-19.
252. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ// Структура научных революций/ Пер. с англ. Т. Кун; Сост. В.Ю.Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001. – С. 269- 455.
253. Ламетри Ж.О. Сочинения/ Общ. ред., предисл. и примеч. В.М. Богуславского. – 2-е изд. – М.: Мысль, 1983. – 509с.
254. Лапин Н.И. Проблема социокультурной реформации в России: тенденции и препятствия// Вопросы философии. – 1996. - №5. – С. 21-32.
255. Лебедева Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века// Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. - №3. – С. 73-87.
256. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие. - М.: «Ключ-С», 1999. - 224с.
257. Леви-Строс К. Первобытное мышление / Пер., вступ. ст. и прим. А.Б. Островского. – М.: Республика, 1994. – 384с.
258. Левитан К.М. Педагогическая деонтология. - Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1999. - 272с.
259. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. - 2-е изд., перераб.. - М.: Высш. шк., 1991. - 224с.
260. Лелеко В.В. Пространство повседневности как предмет культурологического анализа: Автореф. дис. ... д-ра культурологии. – СПб., 2002. – 35с.
261. Ленк Г. Проблемы ответственности в этике экономики и технологии// Вопросы философии. – 1998. - №11. – С. 30-43.
262. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). – М.: Смысл, 2001. – 392с.
263. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии/ Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. - М.: Смысл, 2000. - 511с.
264. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна/ Пер. с фр. Н.А. Шматко. – М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 19987. – 160с.
265. Литература: справочные материалы: Книга для учащихся/ С.В. Тураев, Л.И. Тимофеев, К.Д. Вишневский и др. - М.: Просвещение, 1988.
266. Лихачев Б.Т. Педагогика противления злу насилем// Педагогика. – 1998. - №4. – С.18-24.
267. Лихачев Б.Т. Цели воспитания личности// Педагогика. - 1991. - №4. - С.65-69.
268. Личность в современном мире (социально-психологические проблемы): Материалы Международной конференции 24-25 апреля 2001г. - Курган: Изд-во КГУ, 2001. - 246с.
269. Личность и научно-технический прогресс/ И.М.Чудинова, А.А. Гордиенко, Л.Г. Борисова и др.- Новосибирск: Наука. Сибирское отд-ние, 1990. - 301с.
270. Лобок А.М. Вероятностное образование: в вопросах и ответах// Перемены. - 2000. - №1. - С.15-30.
271. Логинова Ю.Ю. Педагогические условия развития активной позиции специалиста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 23с.
272. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. - М.: Политиздат, 1991. - 525с.
273. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа. – М.: Политиздат, 1991. – 368с.
274. Лотман Ю.М. и тартуско-московская семиотическая школа. – М.: «Гнозис», 1994. – 560с.
275. Любимов Л. Искусство Западной Европы: Средние века. Возрождение в Италии: Кн. для чтения. - 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1982. - 320с.
276. Лях В.И. Культурогенез как проблема теории культуры: Дис. ... д-ра филос. наук. – М., 1999. – 275с.
277. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. 2-е изд., изм. и доп. – М.: Изд. гр. «Прогресс», 1992. – 415с.
278. Мамардашвили М. К. Мысль в культуре// Философские науки. - 1989. - №11. - С.75-81.
279. Мамонтов С.П. Основы культурологии. - 2-е изд., доп. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – 272с.
280. Майерс Д. Социальная психология/ Пер. с англ. - СПб.: Питер Ком, 1998. - 688с.
281. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука: логико-методол. анализ. – М.: Мысль, 1983. – 284с.
282. Маркуш Д. Общество культуры: культурный состав современности// Вопросы философии. - 1993. - №11. - С.16-29.
283. Мелешко Е.Д. Философия непротivления Л.Н. Толстого: систематическое учение и духовный опыт: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Москва, 1999. – 40с.
284. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста // Высшее образование в России. – 2000. - №5. – С. 19-26.
285. Меркулов И.П. Формирование пропозициональной парадигмы в античной эпистемологии// Эволюция. Язык. Познание. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 272с.
286. Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: Тезисы докладов Республиканской научно-практической конференции. 15-17 мая, 2000г. Ч.1. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. - 219с.
287. Миронов В.Б. Век образования. - М.: Педагогика, 1990. - 175с.
288. Митрохин Л.Н. Голоса конгресса// Вопросы философии. – 1989. – №32. - С.63-74.
289. Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. – М.: «Аграф», 1998. – 480с.
290. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 351с.
291. Моисеев Н.Н. Человек. Среда. Общество. – М.: Наука, 1982. – 240с.
292. Моль А. Социодинамика культуры/ Пер. с фр.; Вступ. ст., ред. и прим. Б.В. Бирюкова, Р.Х. Зарипова и С.Н. Плотникова. – М.: Прогресс, 1973. – 406с.
293. Москаленко Л.В. Гуманизация и гуманитаризация современного культурологического образования (школьная образовательная деятельность): Автореф. дис. ... канд. культурологии. – Краснодар, 2001. – 22с.
294. Мудрагей Н.С., Никитин Е.П. Проблема взаимоотношения гносеологии и онтологии в немарксистской философии: В кн. «Гносеология в системе философского мировоззрения/ Под ред. В.А. Лекторского. – М.: Наука, 1983. – С. 91-123.
295. Муравьев И.Б. Экзистенциальный диалог в современной ментальности: Дис. ... канд. филос. наук. – Тюмень, 1998. – 173с.
296. Мурашов В.И. Дух как субъект и объект педагогики: Курс интегральной педагогики. – М.: РИЦ «Гатьянин день», 1994. – Вып. 2. – 124с.
297. Найн А.Я. Инновации в образовании. - Челябинск

- бинск: ГУПТО администрации Челябинской обл., Челябинский филиал ИПО МО РФ, 1995. - 288с.
298. Найн А.Я. Общенаучные понятия в педагогике // Педагогика. - 1992. - №8. - С.7-12.
299. На путях к педагогическому самообразованию. Опыт применения дальтонского принципа/ Под ред. М.М. Рубинштейна. - М., 1925. - 319с.
300. Натопи П. Школа и жизнь. Развитие народа и развитие личности. - СПб., 1912. - 144с.
301. Невелев А.Б. Личность в контексте культуры// Самоопределение личности. Новые подходы и технологии: Материалы 11 Международной научно-практической конференции. - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. - С. 19-28.
302. Неретина С., Огурцов А. Время культуры. - СПб.: Изд-во РХГИ, 2000. - 344с.
303. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 304с.
304. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания// Педагогика. - 1998. - №3. - С.3-10.
305. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. - М.: Эвес, 2000. - 272с.
306. Новикова Л.И. Понятие цивилизации и его познавательные функции // Философия и культура. XVII Всемирный философский конгресс: проблемы, дискуссии, суждения/ Отв. ред. В.В. Мшвениерадзе. - М.: Наука, 1987. - С.174-195.
307. Новое педагогическое мышление/ Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1989. - 280с.
308. Новые ценности образования/ Под ред. Н.Б. Крыловой. - М., 1995. - 103с.
309. Новые ценности образования: образование и сообщество/ Под ред. Н.Б. Крыловой. - М.: Инноватор, 1996. - Вып.5. - 143с.
310. Образование в современном мире: состояние и тенденции развития/ Под ред. М.И. Кондакова. - М.: Просвещение, 1986.
311. Образование в условиях формирования нового типа культуры: Материалы круглого стола. 7 октября 2002г. - СПб.: СПбГУП, 2002. - 72с.
312. Образовательная стратегия в начале XXI века и проектирование региональных образовательных систем: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. - 252с.
313. Образ человека в зеркале гуманизма: Учебное пособие по педагогической антропологии/ Под ред. Н.В. Ревякина, О.Ф. Кудрявцева. - М.: Изд-во УРАО, 1999. - 396с.
314. Общеввропейский процесс и гуманитарная Европа. Роль университетов / Под ред. Л.И. Глухарева, В. Страды. - М.: Изд-во МГУ, 1995. - 384с.
315. Овчинников В.Ф. Репродуктивная и продуктивная деятельность как фактор творческого развития человека: Монография. - М.: Высшая школа, 1994. - 87с.
316. Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы// Человек. - 2002. - №2. - С. 100-118.
317. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика// Человек. - 2001. - №3. - С. 5-18.
318. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика// Человек. - 2001. - №4. - С. 18-28.
319. Ойзерман Т.И. Существуют ли универсалии в сфере культуры// Вопросы философии. - 1989. - №2. - С. 51-63.
320. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. - М.: Онега, 1994. - 272с.
321. Оконь В. Основы проблемного обучения/ Пер. с польск. - М.: Просвещение, 1968. - 208с.
322. Олейник В.К. К вопросу о содержании термина гуманизация // Наука и образование Зауралья. - 2000. - №3. - С.90-93.
323. Орешников И.М. Что такое гуманитарная культура? - Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1992. - 148с.
324. Орлов А.А. Педагогика: Концепция и учебная программа курса для студентов педагогического вуза. - Тула: Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2001. - 34с.
325. Орлов Ю.М. Проблема ненасилия в педагогике// Педагогика. - 1993. - №2. - С.28-32.
326. Ортега-и-Гассет Х. «Дегуманизация искусства» и другие работы. Эссе о литературе и искусстве/ Пер. с исп. - М.: Радуга, 1991. - 639с.
327. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий// Вестник Высшей школы. - 1991.
328. Охотникова В.В. Развитие коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса в высших учебных заведениях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Омск, 2000. - 20с.
329. Очерк истории этики/ Под ред. Б.А. Чагина и др. - М.: Мысль, 1969. - 430с.
330. Павленко А.Н. Прописи бытия (о временной сущности техники)//Человек. - 2003. - №5. - С. 5-15.
331. Педагогика и логика/ Авт. и сост. Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев и др. - М.: Касталь, 1992. - 414с.
332. Педагогическое творчество и формирование общей профессиональной культуры мышления: Методические рекомендации/ Подг. О.С. Анисимов. - М.: Центр науч.-техн. информации, пропаганды и рекламы, 1990. - 66с.
333. Пелипенко А.А. Генезис смыслового пространства и онтология культуры// Человек. - 2002. - №2. - С. 6-22.
334. Пелипенко А.А. Культурологические штрихи к портрету постсовременности// Мир психологии. - 2005. - №1(4). - С. 31-41.
335. Пелипенко А.А. Постмодернизм в контексте переходных процессов// Человек. - 2001. - №4. - С. 5-18.
336. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. Культура как система. - М.: Изд-во «Языки русской культуры», 1998. - 376с.
337. Перегудов Ф.И. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. - М.: Знание, 1990. - 41с.
338. Перспективы развития системы непрерывного образования/ Под ред. Б.С. Гершунского. - М.: Педагогика, 1990. - 224с.
339. Петров И.Ф. Культурные потребности личности: дифференцированный подход: Дис. ... д-ра филос. наук. - Тюмень, 1997. - 276с.
340. Петрова Н.А. Плач поколения. - СПб., 1993.
341. Петровичев В.М. Региональное образование: организация, управление развитием: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1994.
342. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. - М.: МГУ, 1989. - 216с.
343. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Кол-

- лектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255с.
344. Пивоваров Д.В. Дух, душа и смысл жизни человека: Философия религии: Учебное пособие. – Екатеринбург: УрГУ, 1993. – 91с.
345. Питуна Л.С. Эмоционально-ценностный компонент содержания педагогических дисциплин// Педагогика как наука и как учебный предмет: Тезисы докл. Международной науч.-практ. конф. (26-28 сент. 2000г.). Ч. 2. – Тула: Изд-во Тульского гос. пед. ун-та, 2000. – С. 89-94.
346. Полищук В.И. Культурология: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 1998. – 446с.
347. Попкова Н. Философия в инженерно-техническом вузе// Высшее образование в России. – 2002. - №2. – С.80-83.
348. Поппер К. Нормальная наука и опасности, связанные с ней// Структура научных революций/ Пер. с англ. Т. Кун; Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001. – С. 527-539.
349. Поснова М. В. Сущность и социально-культурная обусловленность гуманизации образования: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 1999. – 141с.
350. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя. – Киев: Рад. школа, 1988. – 187с.
351. Практическая психология для преподавателей. – М.: Информ. изд. дом «Филинь», 1997. – 328с.
352. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант/ Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1999. – 268с.
353. Принципы единства и развития в научном познании/ Е.А. Алексеева, А.И. Антипенко, А.В. Булыгин и др.; Редкол.: Д.И. Ширканов (отв.) и др. – Минск: Наука и техника, 1988. – 247с.
354. Принципы систематизации знаний о человеке // Человек. – 2001. - № 3. – С. 80-88.
355. Проблемы вузовской и школьной педагогики: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции «Четвертые Есиповские чтения». – Глазов, 2001. – 168с.
356. Проблемы научного обеспечения модернизации российского образования: Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. (Тула, 26-27 сентября 2002г.). – Тула: Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2002. – 239с.
357. Профессиограмма педагога-организатора/ Сост. В. Т. Кабуш и др. – Минск: АПО, 1999. – 17с.
358. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект/ Под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 144с.
359. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: Учебное пособие. – М.: Новая школа, 1995. – 82с.
360. Псевдонаучное знание в современной культуре: Материалы «Круглого стола»// Вопросы философии. – 2001. - №6. – С.3-32.
361. Пулмэн Д. Достоинство человека, боль и страдание// Человек. – 2001. - №3. – С. 104-115.
362. Пятигорский А.М. Непрерываемый разговор. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 432с.
363. Радьяр Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому/ Пер с англ.. – М.: REFL-book, К.: Ваклер, 1995. – 304с.
364. Развитие логического и творческого мышления студентов и учащихся при изучении физики и химии: Сб. науч. тр. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 1999. – 73с.
365. Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений/ Под ред. В.И. Загвязинского, С.А. Гильманова. – М.: Изд-во АСОПиР, 1998. – 108с.
366. Разумов А. Человек в истории и вечности// Высшее образование в России. – 2000. - №5. – С. 45-55.
367. Религия в истории и культуре: Учебник для вузов/ М.Г.Писменик, А.В.Вергинский, С.П.Демьяненко и др.; Под ред. проф. М.Г.Писменика. – М.: Культура и спорт, ЮНИТА, 1998. – 430с.
368. Ремизов В.А. Ценностно-мировоззренческий анализ культуры личности: Дис. ... д-ра культурологии. – М., 2000. – 60с.
369. Рид Т. Исследование человеческого ума на принципах здравого смысла/ Пер. с англ.; Предисл., примеч. Ю.Е. Милютина. – СПб.: Лаборатория метафизических исследований философского фак-та СПбГУ, 2000.; СПб.: Алетейя, 2000. – 352с.
370. Рикер П. Человек как предмет философии// Вопросы философии. – 1989. - №2. – С. 41-51.
371. Риккерт Г. Науки о природе и культуре. – М., 1998. – 147с.
372. Романенко Л. Цивилизация: в поисках стабильности// Высшее образование в России. – 2000. - №4. – С. 48-59.
373. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688с.
374. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – Изд. 2-е. – М.: Педагогика, 1976. – 416с.
375. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. – М.: Аграф, 1997. – 384с.
376. Русский менталитет: Словарь/ Под ред. А. Лазари// Вопросы философии. – 1996. - №5. – С. 191.
377. Русский космизм: Антология философской мысли/ Сост. С.Г. Семенова, А.Г. Гачева. – М.: Педагогика, 1993. – 368с.
378. Рыжаков М. Стандарты образования и современная российская школа// Народное образование. – 1995. - №8-9. - С. 5-8.
379. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск: Беларуская навука, 1998. – 319с.
380. Савицкая Э. Закономерности формирования «модели культурного человека»// Вопросы философии. – 1990.- №5.- С.61-75.
381. Садовский А. Разговор о главном: Человек как мыслящая часть природы // Народное образование. – 2002. - №5. – С.31-42.
382. Сальникова О.Е. Пути и условия отбора содержания образования в культуросообразных дидактических системах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 1999. – 25с.
383. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 256с.
384. Самойлов Е.А. Формирование приемов продуктивного мышления школьников при обучении физике: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 1994. – 18с.
385. Саранцев Г.И. Гуманизация и гуманитаризация школьного математического образования// Педагогика. – 1999. - №4. - С.39-45.
386. Сафонцева С.В., Воронин А.Н. Влияние экстраверсии-интроверсии на взаимодействие интеллекта и креативности// Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. - №5. - С.56-64.

387. Сафронова Т.М. Технологический подход к проектированию учебного процесса, ориентированного на математическое развитие учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 24с.
388. Селезнева Е.В. Развитие акмеологической культуры личности/ Под ред А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 260с.
389. Семенов В.С. Личность и культура в современном мире // Философия и культура. XVII Всемирный философский конгресс: проблемы, дискуссии, суждения/ Отв. ред. В.В. Мшвениерадзе. – М.: Наука, 1987. – С.131-146.
390. Сенько Ю.В. Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления// Педагогика. – 1999. – №6. – С.44-50.
391. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 240с.
392. Сетницкий Н.А. Об идеале// Русский космизм: Антология философской мысли/ Сост. С.Г. Семеновой, А.Г. Гачевой. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – С.242-258.
393. Ситникова С.В. Самооценка как фактор совершенствования профессионализма педагога. – Минск: МОИУУ, 1996. – 18с.
394. Скрытое эмоциональное содержание текстов СМИ и методы его объективной диагностики/ Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 229с.
395. Слинин Я.А. Трансцендентальный субъект. Феноменологическое исследование. – СПб., 2001. – 528с.
396. Слободчиков В.И. Деятельность как антропологическая категория// Вопросы философии. – 2001. – №3. – С.33-48.
397. Сманцер А.П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность: Учебно-методическое пособие для студентов/ А.П. Сманцер, Л.В. Кондрашова. – Минск.: «Бестпринт», 2001. – 308с.
398. Смирнова З.В. Университетская гуманитарная среда как условие воспитания личности будущего специалиста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2001. – 25с.
399. Смирнов И.П. Социализация и цивилизация (проблемные ситуации современности)// Мир психологии. – 2005. – №1(4). – С. 24-31.
400. Смирнов С.А. Современная антропология// Человек. – 2003. – №5. – С.84-97.
401. Смолин О.Н. Долгосрочные ориентиры российского образования// Человек. – 2003. – №5. – С. 45-52.
402. Сноу Ч.П. Две культуры. – М.: Прогресс, 1973. – 144с.
403. Современная западная философия: Словарь/ Сост.: В.С. Малахов, В.П. Филатов. – М.: Политиздат, 1991. – 414с.
404. Современный словарь по педагогике/ Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: «Современное слово», 2001. – 928с.
405. Созонов В.П. Воспитание на основе потребностей// Педагогика. – 1993. – №2. – С.28-32.
406. Соколова Н.Д. Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике: Монография. – Екатеринбург, 1992. – 110с.
407. Соловьев В.С. Избранное/ Сост. А.В. Гулыга, С.Л. Кравец; Вступ. ст. А.В. Гулыги. – М.: Сов. Россия, 1990. – 496с.
408. Сохраняева Т. «Массовый человек» как субъект образования // Высшее образование в России. – 2002. – №4. – С.99-106.
409. Социальные проблемы образования. Сб. науч. тр. – Свердловск, 1991. – 121с.
410. Способности и склонности/ Под ред. Э.А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 200с.
411. Станкевич Л.П. Проблемы целостности личности (Гносеологический аспект). – М.: ВШ, 1987. – 134с.
412. Степанова И.Н., Комогоров П.Ф. Феномен толерантности в теоретических измерениях// Наука и образование Зауралья. – 2000. – №2. – С.262-268.
413. Степанова И.Н. Философско-антропологические основания современных стратегий образования и воспитания// Наука и образование Зауралья. – 1998. – №2. – С.107-111.
414. Степанов Р.И. Технологический подход к гуманизации образования// Наука и образование Зауралья. – 2000. – №3. – С.93-97.
415. Судаков А.К. Абсолютная нравственность: этика автономии и безусловный закон. – М.: Эдиториал УРСС, 1998. – 240с.
416. Судаков В.Н. Мифология воспитания: Очерки теории развития и воспитания личности. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1991. – 112с.
417. Суд над системой образования: стратегия на будущее/ Под ред. У.Д.Джонстона. – М.: Педагогика, 1991. – 264с.
418. Талайко С.В. Диагностика и развитие профессионально значимых качеств личности педагога: Метод рекомендации. – Минск: НИО, 1998. – 24с.
419. Таланов В. Любовь к поиску истины// Высшее образование в России. – 2000. – №4. – С. 122-124.
420. Таланчук Н.М. Введение в неопедагогiku: Пособие для педагогов-новаторов. – М., 1991.
421. Такюссель П. Интерпретативная социология: постэмпирический поворот в гуманитарных науках во Франции// Журнал социологии и социальной антропологии. – 1999. – Т. 2. – С.75-84.
422. Татур Ю. Образовательные программы: традиции и новаторство// Высшее образование в России. – 2000. – №4. – С. 12-17.
423. Теоретические и практические проблемы формирования современной цивилизованной личности: Сб. тез./ Под ред. Ю.И. Долгих и др. – Курган: ИПКРО, 1995.
424. Теоретические и прикладные аспекты развития личности в онтогенезе: Материалы научно-практической конференции: В 2 ч. (май, 1998г.). – Шадринск, 1998. – 207с.
425. Тихоплав В.Ю., Тихоплав Т.С. Кардинальный поворот. – СПб.: ИГ «ВЕСЬ», 2005. – 320с.
426. Тодоров Л.В. Понятие культуры и построение теории содержания образования//Педагогика. – 1999. – №8. – С.3-12.
427. Томилина Н.Ю. Структура и динамика ценностных ориентаций студенчества в условиях преобразования современного российского общества (региональный аспект): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 205с.
428. Тоффлер Э. Шок будущего/ Пер. с англ. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2002. – 537с.
429. Торфимова С. Высшая школа как объект постнеклассической науки// Высшее образование в России. – 2000. – №4. – С. 31-35.

430. Трубина Е.Г. Идентичность в мире множественности: прозрения Ханны Арендт// Вопросы философии. – 1998. - №11. – С. 116-131.
431. Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех: О философии поступка. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 216с.
432. Турченко В.Н. Стратегия устойчивого развития образования// Через образование к культуре мира, взаимопониманию и устойчивому развитию: Международный симпозиум. – Новосибирск, 2000.
433. Турченко В.Н., Шафранов-Куцев Г.Ф. Россия: от экстремальности к устойчивости. Методология устойчивого развития. – Тюмень: ТГУ, 2000. – С.106-134.
434. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения/ Под ред. В.А.Караковского, Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой и др. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264с.
435. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие/ Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448с.
436. Урбанаева И.С. Основания этического знания и единая наука. – Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1988. – 198с.
437. Ухтомский А.А. Дневники// Человек. – 2000. - №5. – С. 153-171.
438. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки: Учебник. – М.: Изд-во «Экзамен», 2005. – 528с.
439. Фадеева Т.М. Европейская идея: путь к интеграции// Вопросы философии. – 1996. - №5. – С. 171-189.
440. Федоров И. Качество образования – категория фундаментальная// Высшее образование в России. – 2000. - №2. – С. 3-8.
441. Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – М.: Наука, 1992. – 251с.
442. Фейнмановские лекции по физике. – М., 1965. – Т. 1. – С. 23.
443. Фельдштейн Д.И. Человек в современной ситуации: тенденции и потенциальные возможности развития// Мир психологии. – 2005. - №1(4). – С. 15-24.
444. Феномен человека: Антология/ Сост., вступ. ст. П.С. Гуревича. – М.: Высшая школа, 1993. – 349с.
445. Филатов В.П. Образы науки в русской культуре// Вопросы философии. – 1990. - №5. – С. 34 – 46.
446. Философия и ценностные формы сознания (Критический анализ буржуазных концепций природы философии). – М.: Наука, 1978. – 347с.
447. Философия культуры. Становление и развитие. – СПб.: Изд-во «Лань», 1998. – 448с.
448. Философия науки и техники: Учебное пособие/ В.С. Степин, В.С. Горохов, М.А. Розов. – М.: Контакт-Альфа, 1995. – 384с.
449. Философия образования: Сб. науч. ст./ Отв. ред. А.Н. Кочергин. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – 287с.
450. Философия ценностей: Тезисы Российской конференции (Курган, 26-27 марта 1998г.). – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 1998. – 225с.
451. Философский энциклопедический словарь/ Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев и др. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840с.
452. Филосфский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576с.
453. Фихте И. Факты сознания. Назначение человека, наукоучение/ Пер. с нем. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 784с.
454. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая Книга, 2002. – 492с.
455. Флоренский П.А. Имена. – Харьков: Фолио; М.: ООО «Изд-во АСТ», 2000. – 448с.
456. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины. – Харьков: Фолио; М.: ООО «Изд-во АСТ», 2000. Т.1.
457. Флоровский Г.В. Святые отцы 1У века. – М.: Паломник, 1992.
458. Фомин Н.А. Психофизиология самопознания. – М.: Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2001. – 388с.
459. Фомичева И.Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации: Монография. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1997. – 256с.
460. Формирование педагогической культуры будущего учителя. – Курган: КГПИ, 1992. – 33с.
461. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сб./ Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
462. Франк С. Крушение кумиров. – Берлин, 1924.
463. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1981.
464. Фролов И. Наука и философия о человеке// Высшее образование в России. – 2000. - №2. – С. 99-103.
465. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 415с.
466. Фромм Э. Человек для себя/ Пер. с англ. и послесл. Л.А. Чернышевой. – Минск: «Коллегиум», 1992. – 253с.
467. Фрумин И.Д. Вызов критической педагогики// Вопросы философии. – 1998. - №12. – С.55-63.
468. Фрумин И.Д. Феномены инновационной школы// Народное образование. – 1995. - №7. – С.11-17.
469. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. – СПб., 1997. – 576с.
470. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук/ Пер. с фр.; Вступ. ст. Н.С. Автономовой. – М.: Прогресс, 1977. – 488с.
471. Хабарова Е, Орлова И., Соломонов В. Экологизация образования в многоуровневой системе// Высшее образование в России. – 2002. - №2. – С. 96-100.
472. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности// Вопросы философии. – 1989. - №2. – С. 35-41.
473. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления/ Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – 447с.
474. Харре Р. Потенцирующие образы и интуиция в физике// Вопросы философии. – 2000. - №9. – С.78-93.
475. Хейзинга Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры/ Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильверстова. – М.: Прогресс-Традиция, 1997. – 416с.
476. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье// Вопросы психологии. – 1999. – №2.
477. Холодная М.С. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – М., 1997.
478. Хорафас Д.Н. Системы и моделирование. – М., 1967.
479. Хуторский А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320с.
480. Цивилизация, культура, личность/ Под ред. В.Ж. Келле. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 224с.

481. Человек как творец культуры: Тематический сборник к Всероссийской научно-практ. конференции «Творчество и культура» (16-17 дек. 1997). - Екатеринбург, 1997. - 137с.
482. Человек. Культура. Педагогика: Материалы международной научной конференции (1-3 снеж. 1998г.) - Минск: Белорусский ИПК, 1999. - 154с.
483. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода/ Под ред И.Т.Фролова. - М.: Эдиториал, 1999. - 176с.
484. Черная Л.А. «Новая философская антропология» М.Шелера и история культуры// Вопросы философии. - 1999. - №7. - С.127-140.
485. Чернокозова В.Н., Чернокозов В.И. Этика учителя. - Киев: Радянська школа, 1973.
486. Чукаев О.В. Организация исследовательской работы по педагогике студентов педвузов: Учебно-методическое пособие по спецкурсу/ Науч. ред. А.А. Орлов. - Тула: Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2001. - 132с.
487. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. - М.: АО «Столетие», 1994. - 192с.
488. Чучин-Русов А.Е. Единое поле культуры. Кжили-концепция. Кн. 1. - Теория единого поля. - М.: Прогресс-Традиция, 2002. - 664с.
489. Шалютин Б.С. Проблема соотношения статусов ментального и материального в истории философии: Учебное пособие к спецкурсу. - Курган: Изд-во «Зауралье», 2002. - 86с.
490. Шалютин С.М. Что значит воспитать человека? // Наука и образование Зауралья. - 1998. - №1. - С.81-83.
491. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. - М.: Педагогика, 1981. - 208с.
492. Шварцман К.А. Философия и воспитание: Критический анализ немарксистских концепций. - М.: Политиздат, 1989. - 208с.
493. Швейцер А. Благоговение перед жизнью/ Пер. с нем.; Сост. и посл. А.А.Гусейнова; Общ. ред. А.А. Гусейнова и М.Г. Селезнева. - М.: Прогресс, 1992. - 576с.
494. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 512с.
495. Шелер М. Формы знания и общество// Социологические исследования. - 1984. - №4. - С.161-168.
496. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. - М., 1995. - 800с.
497. Шестов Л. Сочинения: В 2 т. - М.: Наука, 1993. - Т.1. - 667с.
498. Шибаева М.М. Человеческая субъективность и культура: Культура, человек и картина мира. - М.: Наука, 1987. - С.135-167.
499. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя. - М.; Ставрополь: СГПИ, 1991. - 179с.
500. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога// Педагогика. - 1991. - №9. - С.80-84.
501. Щербаков А.И. Психология личности и педагогическая психология. - Л., 1971. - 283с.
502. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки мифологии мировой истории. Т.1. Образ и действительность/ Пер. с нем. Н.Ф. Гарелина. - Минск: ООО «Попурри», 1998. - 688с.
503. Шрейдер Ю.А. Ценности, которые мы выбираем. Смысл и предпосылки ценностного выбора. - М.: Эдиториал УРСС, 1999. - 208с.
504. Шулева Е.И. Теория гуманитарной культуры в концепции социодинамики культуры А. Моля// Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. - 2005. - №1(7). - С. 65-73.
505. Эволюция. Язык. Познание. - М.: Языки русской культуры, 2000. - 272с.
506. Эллюль Ж. Технологический блеф: Это человек: Антология/ Сост., вступ. ст. П.С.Гуревича. - М.: ВШ, 1995. - С.265 - 283.
507. Эриксон Эрик Г. Детство и общество/ Пер. с англ. - Изд 2-е, перераб. и доп. - СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. - 592с.
508. Этика и ответственность науки// Человек. - 2000. - №5. - С. 12-20.
509. Этическая мысль: научно-публицистические чтения. - М.: Политиздат, 1988. - 384с.
510. Юдин Б.Г. О возможности этического измерения науки// Человек. - 2000. - №5. - С. 5-12.
511. Юдин Б.Г. Природа человека: конструктивизм против натурализма// Высшее образование в России. - 2005. - №3. - С. 113-122.
512. Юстус И.В. Теоретико-методологические основы развития духовной культуры студентов университета: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Самара, 2002. - 38с.
513. Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы// Вопросы философии. - 1997. - №1. - С.3-18.
514. Ясперс К. Смысл и назначение истории/ Пер. с нем. - М.: Политиздат, 1991. - 527с.
515. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. - 2000. - Т. 21. - №4. - С.79-88.
516. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. - М.: Сентябрь, 2000. - 128с.
517. Ячин С. Антропологический принцип и идея образования// Высшее образование в России. - 2005. - №3. - С. 127-130.
518. Adler A. The individual psychology. - N.Y., 1956.
519. Bridgmann P. The logic of Modern Phythics. - N.Y., 1949.
520. Fromm E. The anatomy of human destructiveness. - N.Y., 1970.
521. Giddens D. Modernity and Self-identity. - Stanford, 1991.
522. Hirsch E.D. Cultural literacy. - Boston, 1987.
523. Meyer A. Psychobiology: A science of man. - Springfield: Charles C. Thomas, 1957.
524. Nicholson P.P. Toleration as a Moral Ideal // Aspects of Toleration. Philosophical Studies/ Ed. by J. Horton and S. Mendus. - L.; N.Y., 1985. - P. 158-173.
525. Skinner B.F. Science and human behavior. - N.Y., 1953.
526. Symmetries in Science. - New York-London, Plenum Press, 1980.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета 1 «Кто я?»

(определение индивидуалистических и коллективистических тенденций личности)

Примечание: анкета составлена автором с учетом основных типологических различий, выделяемых культурологами между индивидуалистическими и коллективистическими обществами.

Способ ответа: выберите предпочтительный для вас вариант либо укажите процентное соотношение между предложенными выборами. В случае ответа на третий пункт анкеты продолжите предложение.

1. Главная цель человека в обществе: а) самореализация; б) гармония с обществом.
2. Главное для меня: а) забота о себе и своих близких; б) забота о роли в обществе, преданность делу.
3. «Я – это...»
4. Мое поведение определяется: а) мотивацией к достижению; б) принадлежностью к кому-либо, чему-либо.
5. Я склонен считать, что люди должны оцениваться:
 - а) по одним и тем же ценностным критериям;
 - б) в зависимости от того, какое место они занимают в моей жизни, я склонен оценивать их по-разному.
6. Лучшее угощение я дам: а) любому гостю;
б) сохраню для самых близких и дорогих.
7. В жизни я: а) образую собственные привязанности и общение;
б) придерживаюсь того, что есть, что получил в начале жизни.
8. Для меня важнее: а) личные цели; б) интересы моих близких, друзей.
9. Своих учеников я воспитываю (воспитывал бы): а) в духе верности самим себе;
б) в духе преданности и бескорыстия во имя интересов других.
10. В своих учениках я желал бы видеть:
 - а) способность к формированию собственных взглядов и их защите;
 - б) умение соглашаться, считаться с мнением других.
11. Я считаю:
 - а) нормальным нахождение человека в разнородных социальных группах практически одновременно;
 - б) человек непоследователен и фальшив, если принадлежит сразу нескольким и очень разным социальным кругам.
12. Конфликты между супругами и их родителями должны решаться:
 - а) в пользу отношений «родители – дети»;
 - б) в пользу отношений «супруги».
13. Для меня: а) не одно и то же семья и трудовой (учебный) коллектив;
б) и то, и другое я считаю для себя одинаково важным.
14. Разногласия внутри группы: а) всегда нежелательны; б) иногда очень полезны.
15. Человек должен быть уверен в себе: а) чтобы делать то, что он хочет;
б) чтобы не быть обузой для других.
16. Я – коллективист: а) на работе; б) дома; в) (нигде, везде).
17. Я – индивидуалист: а) на работе; б) дома; в) (нигде, везде).
18. Я поступаю так, как я поступаю, так как: а) придерживаюсь принятых норм и правил; б) верен своим взглядам и убеждениям, не обязательно совпадающим с общепринятым.
19. Если я успешен в группе, я: а) считаю это своей заслугой; б) считаю заслугой и других.
20. Я больше настроен: а) задумываться о себе и своем поведении;
б) задумываться о других и их поведении.
21. Оценивая себя, важно помнить: а) «сам себя не похвалишь...»;
б) скромность всегда похвальна.

Обработка результатов: сумма полученных предпочтений под буквой а) свидетельствует об индивидуалистических выборах личности, в то время как сумма предпочтений под буквой б) свидетельствует о коллективистических мотивах в поведении личности. Особую группу составляют ответы на №№ 16 и 17. №3 – особенности самоидентификации.

Тест 1. Определение особенностей менталитета личности

Выберите в каждом случае предпочтительные для Вас лично утверждения либо укажите примерное процентное соотношение Ваших предпочтений по предлагаемым утверждениям. При ответе на 1, 2, 3, 5 пункты теста уместны и желательны пояснения.

1. Выберите наиболее верное, на Ваш взгляд, утверждение:
а) истина как добро; б) добро как истина.
2. Какое из словосочетаний ближе Вашему мироотношению:
а) мир и человек; б) человек в мире.
3. С каким утверждением Вам проще согласиться:
а) человек для мира; б) мир для человека.
4. Какой взгляд на человека Вам более привычен:
а) человек – объект изучения; б) человек – субъект познания.
5. В работе, учебе Вам более важна:

1. Определите, что более верно:
а) интеллектуальные качества личности – основа ее культуры; б) духовность – залог позитивного развития личности, в том числе интеллектуального.

2. В работе, учебе Вы чаще проявляете установку:
а) на получение творческого продукта; б) на творческую самореализацию в деятельности, ее продукте.

3. В работе, учебе Вам более близок:
а) технологический стиль деятельности; б) интуитивно-спонтанный, творческий стиль деятельности.

Обработка результатов: тест позволяет лучше понять особенности менталитета личности. Выявляет меру и характер личностных установок на гуманитарный характер деятельности либо на научно-технологический. Первые ответы в большей мере говорят об естественнонаучном характере восприятия мира, вторые – о гуманитарном.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 3.1

Рейтинг индивидуалистических предпочтений студентов КГУ факультета ПВС 1-го курса специальностей «Логопедия» (050715), «Олигофренопедагогика» (050714) (октябрь, 2005г.)

№	Содержание утверждений	Индивидуалистические выборы студентов факультета ПВС КГУ в %		
		Логопедия (050715)	Олигофренопедагогика (050714)	Итого
1.	Главная цель человека в обществе – самореализация	70,4	52,6	64,0
2.	Главное для меня – забота о себе и своих близких	92,4	84,2	88,0
3.	Мое поведение определяется мотивацией к достижению	83,7	73,6	80,0
4.	Я склонен считать, что люди должны оцениваться по одним и тем же ценностным критериям	3,2	47,4	20,0
5.	Лучшее угощение я дам любому гостю	41,9	52,6	46,0
6.	В жизни образую собственные привязанности и общение	80,5	84,2	82,0
7.	Для меня важнее личные цели	22,6	15,8	20,0
8.	Своих учеников я бы воспитывал в духе верности самим себе	74,4	68,4	66,0
9.	В своих учениках я желал бы видеть способность к формированию собственных взглядов и их защите	77,4	78,9	78,0
10.	Я считаю нормальным нахождение человека в разнородных социальных группах практически одновременно	67,7	68,4	68,0
11.	Конфликты между супругами и их родителями должны решаться в пользу отношений «супруги»	58,1	36,8	50,0
12.	Для меня не одно и то же семья и трудовой коллектив	87,1	78,9	84,0
13.	Разногласия внутри группы иногда очень полезны	64,4	73,6	68,0
14.	Человек должен быть уверен в себе, чтобы делать то, что он хочет	61,2	47,4	56,0
15.	Я поступаю так, как я поступаю, так как верен своим взглядам и убеждениям, не обязательно совпадающим с общепринятыми	80,6	63,2	74,0
16.	Если я успешен в группе, то я считаю это своей заслугой	48,4	57,9	52,0
17.	Я больше склонен задумываться о себе и своем поведении	83,7	84,2	84,0
18.	Оценивая себя, важно помнить: «сам себя не похваляешь...»	25,8	15,8	24,0

Рейтинг коллективистических предпочтений студентов КГУ факультета ПВС
1-го курса специальностей «Логопедия» (050715), «Олигофренопедагогика» (050714)
(октябрь, 2005г.)

№	Содержание утверждений	Коллективистические выборы студентов факультета ПВС КГУ в %		
		Логопедия (050715)	Олигофрено-педагогика (050714)	Итого
1.	Главная цель человека в обществе – гармония с обществом	29,6	47,4	36,0
2.	Главное для меня – забота о своей роли в обществе, преданность делу	7,6	15,8	12,0
3.	Мое поведение определяется принадлежностью к кому-либо, чему-либо	16,3	26,4	20,0
4.	Я склонен считать, что люди должны оцениваться в зависимости от того, какое место они занимают в моей жизни	96,8	52,6	80,0
5.	Лучшее угощение сохранию для самых близких и дорогих	58,1	47,4	54,0
6.	В жизни я придерживаюсь того, что есть, что получил в начале жизни	19,5	15,8	18,0
7.	Для меня важнее интересы моих близких, друзей	77,4	84,2	80,0
8.	Своих учеников я бы воспитывал в духе преданности и бескорыстия во имя интересов других	35,6	31,6	34,0
9.	В своих учениках я желал бы видеть умение соглашаться, считаться с мнением других	22,6	21,1	22,0
10.	Я считаю, человек непоследователен и фальшив, если принадлежит сразу нескольким и очень разным социальным кругам	32,3	31,6	32,0
11.	Конфликты между супругами и их родителями должны решаться в пользу отношений «родители-дети»	41,9	63,2	50,0
12.	Для меня и семья, и трудовой коллектив одинаково важны	12,9	21,1	16,0
13.	Разногласия внутри группы всегда нежелательны	35,6	26,4	32,0
14.	Человек должен быть уверен в себе, чтобы не быть обузой для других	38,8	52,6	44,0
15.	Я поступаю так, как я поступаю, так как придерживаюсь принятых норм и правил	19,4	36,8	26,0
16.	Если я успешен в группе, то считаю это заслугой и всех других	51,6	42,1	28,0
17.	Я больше настроен задумываться о других и их поведении	16,3	15,8	16,0
18.	Оценивая себя, важно помнить: «скромность всегда похвальна...»	74,2	78,9	76,0

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов ЧГПУ математического факультета специальности «Математика/Информатика», 1-й курс (2003-2004 гг.)

1. «Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального – 77, 8%.
 2. Человек в мире – 74, 1%.
 3. Человек – субъект познания – 66, 7%.
 4. Установка в работе, учебе на творческую самореализацию – 63%.
 5. Добро как истина; предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности – 51, 6%.
 6. Ориентация на процесс, характер деятельности – 44, 4%.
 7. Человек для мира – 29, 7%.
- Всего – 57, 4%.

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов ЧГПУ математического факультета специальности «Математика/Информатика»,

3-й курс

1. Человек – субъект познания – 80%.
 2. Установка в работе, учебе на творческую самореализацию – 73, 3%.
 3. Человек в мире; Предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности – 66, 7%.
 4. Добро как истина – 60%.
 5. Человек для мира; «духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального – 46, 7%.
 6. Ориентация на процесс, характер деятельности – 33%.
- Всего – 59, 2%.

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов ЧГПУ математического факультета специальности «Математика/Информатика»,

4-й курс

1. Человек в мире – 82, 1%.
 2. Добро как истина – 71, 5%.
 3. «Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального – 67, 9%.
 4. Установка в работе, учебе на творческую самореализацию – 64, 3%.
 5. Человек – субъект познания – 53, 5%.
 6. Человек для мира; Предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности – 50%.
 7. Ориентация на процесс, характер деятельности – 35, 7%.
- Всего – 59, 4%.

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов ЧелГУ естественнонаучного факультета специальности «Биология/Психология»,

2-й курс

1. Предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности – 75%.
 2. Добро как истина; человек в мире; человек – субъект познания; установка в работе, учебе на творческую самореализацию – 71, 8%.
 3. «Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального – 62, 5%.
 4. Человек для мира – 50%.
 5. Ориентация на процесс, характер деятельности – 40, 6%.
- Всего – 65, 2%.

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов ЧелГУ естественнонаучного факультета специальности «Биология/Психология»,

3-й курс

1. Человек – субъект познания – 93, 3%.
 2. Добро как истина – 86, 7%.
 3. Человек в мире; установка в работе, учебе на творческую самореализацию – 73, 3%.
 4. «Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального; предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности – 66, 7%.
 5. Ориентация на процесс, характер деятельности – 46, 7%.
 6. Человек для мира – 33, 3%.
- Всего – 67, 5%.

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов ЧГПУ и ЧелГУ

1. Человек в мире – 74, 4%.
 2. Человек – субъект познания – 71, 8%.
 3. Установка в работе, учебе на творческую самореализацию – 68, 4%.
 4. Добро как истина – 67, 5%.
 5. «Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального – 65, 8%.
 6. Предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности – 61, 5%.
 7. Человек для мира – 42, 7%.
 8. Ориентация на процесс, характер деятельности – 40, 2%.
- Всего – 61, 5%.

Рейтинг технократических и сциентистских предпочтений студентов ЧГПУ математического факультета специальности «Математика/Информатика»,

1-й курс

1. Мир для человека – 70, 3%.
 2. Ориентация на результат деятельности – 55, 6%.
 3. Истина как добро; предпочтение технологического стиля деятельности – 48, 4%.
 4. Установка в работе, учебе на творческий продукт – 37%.
 5. Человек – объект познания – 33, 3%.
 6. Мир и человек – 25, 9%.
 7. Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры – 22, 2%.
- Всего – 42, 7%.

Рейтинг технократических и сциентистских предпочтений студентов ЧГПУ математического факультета специальности «Математика/Информатика»,

3-й курс

1. Ориентация на результат деятельности – 66, 7%.
 2. Мир для человека; интеллектуальные качества личности – основа ее культуры – 53, 3%.
 3. Истина как добро – 40%.
 4. Мир и человек; предпочтение технологического стиля деятельности – 33, 3%.
 5. Установка в работе, учебе на творческий продукт – 26, 7%.
 6. Человек – объект познания – 20%.
- Всего – 40, 8%.

Рейтинг технократических и сциентистских предпочтений студентов ЧГПУ математического факультета специальности «Математика/Информатика»,

4-й курс

1. Ориентация на результат деятельности – 64, 3%.
 2. Мир для человека; предпочтение технологического стиля деятельности – 50%.
 3. Человек – объект познания – 46, 5%.
 4. Установка в работе, учебе на творческий продукт – 35, 7%.
 5. Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры – 32, 1%.
 6. Истина как добро – 28, 5%.
 7. Мир и человек – 17, 9%.
- Всего – 40, 6%.

Рейтинг технократических и сциентистских предпочтений студентов ЧелГУ естественнонаучного факультета специальности «Биология/Психология»,

2-й курс

1. Ориентация на результат деятельности – 59, 4%.
 2. Мир для человека – 50%.
 3. Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры – 37, 5%.
 4. Истина как добро; мир и человек; установка в работе, учебе на творческий продукт – 28, 2%.
 5. Предпочтение технологического стиля деятельности – 25%.
 6. Человек – объект познания – 21, 9%.
- Всего – 34, 8%.

Рейтинг технократических и сциентистских предпочтений студентов ЧелГУ естественнонаучного факультета специальности «Биология/Психология»,

3-й курс (2003-2004 гг.)

1. Мир для человека – 66, 7%.
2. Ориентация на результат деятельности – 53, 3%.

3. Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры; *предпочтение технологического стиля деятельности* – 33, 3%.
 4. Мир и человек; *установка в работе, учебе на творческий продукт* – 26, 7%.
 5. Истина как добро – 13, 3%.
 6. Человек – объект познания – 6, 7%.
- Всего – 32, 5%.

Рейтинг технократических и сциентистских предпочтений студентов ЧГПУ и ЧелГУ

1. Ориентация на результат деятельности – 59, 8%.
 2. Мир для человека – 57, 3%.
 3. *Предпочтение технологического стиля деятельности* – 38, 5%.
 4. Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры – 34, 2%.
 5. Истина как добро – 32, 5%.
 6. *Установка в работе, учебе на творческий продукт* – 31, 6%.
 7. Человек – объект познания – 28, 2%.
 8. Мир и человек – 25, 6%.
- Всего – 38, 5%.

Таблица 4.1

Менталитетные гуманистические предпочтения студентов ЧГПУ и ЧелГУ

№	Содержание утверждений	Гуманистические выборы студентов ЧГПУ и ЧелГУ в %					Итого
		Математический факультет ЧГПУ			Естественно-научный факультет ЧелГУ		
		1-й курс	3-й курс	4-й курс	2-й курс	3-й курс	
1.	Добро как истина	51, 6	60, 0	71, 5	71, 8	86, 7	67, 5
2.	Человек в мире	74, 1	66, 7	82, 1	71, 8	73, 3	74, 4
3.	Человек для мира	29, 7	46, 7	53, 5	50, 0	33, 3	42, 7
4.	Человек – субъект познания	66, 7	80, 0	35, 7	78, 1	93, 3	71, 8
5.	Ориентация на процесс, характер деятельности	44, 4	33, 0	67, 9	40, 6	46, 7	40, 2
6.	«Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального	77, 8	46, 7	64, 3	62, 5	66, 7	65, 8
7.	<i>Установка в работе, учебе на творческую самореализацию</i>	63, 0	73, 3	50, 0	71, 8	73, 3	68, 4
8.	<i>Предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности</i>	51, 6	66, 7	50, 0	75, 0	66, 7	61, 5
Всего:		57, 4	59, 2	59, 4	65, 2	67, 5	61, 5

Таблица 4.2

Менталитетные технократические и сциентистские предпочтения студентов ЧГПУ и ЧелГУ

№	Содержание утверждений	Технократические и сциентистские выборы студентов ЧГПУ и ЧелГУ в %					Итого
		Математический факультет ЧГПУ			Естественно-научный факультет ЧелГУ		
		1-й курс	3-й курс	4-й курс	2-й курс	3-й курс	
1.	Истина как добро	48, 4	40, 0	28, 5	71, 8	86, 7	67, 5
2.	Мир и человек	25, 9	33, 3	17, 9	71, 8	73, 3	74, 4
3.	Мир для человека	70, 3	53, 3	50, 0	50, 0	33, 3	42, 7
4.	Человек – объект познания	33, 3	20, 0	46, 5	78, 1	93, 3	71, 8
5.	Ориентация на результат деятельности	55, 6	66, 7	64, 3	40, 6	46, 7	40, 2
6.	Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры	22, 2	53, 3	32, 1	62, 5	66, 7	65, 8
7.	<i>Установка в работе, учебе на творческий продукт</i>	37, 0	26, 7	35, 7	71, 8	73, 3	68, 4
8.	<i>Предпочтение технологического стиля деятельности</i>	48, 4	33, 3	50, 0	75, 0	66, 7	61, 5
Всего:		42, 6	40, 8	40, 6	65, 2	67, 5	61, 5

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов КГУ факультета математики и информационных технологий специальности «Математика/Информатика», 5-й курс (532-я гр.)

1. Добро как истина – 80%.
 2. Человек – субъект познания – 70%.
 3. × æī āæ ā ì èbā установка в работе, учебе на творческую самореализацию – 65%.
 4. «Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального; человек для мира; предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности – 40%.
 5. Ориентация на процесс, характер деятельности – 30%.
- Всего – 52, 5%.

Рейтинг менталитетных технократических предпочтений студентов КГУ факультета математики и информационных технологий специальности «Математика/Информатика», 5-й курс (532-я гр.)

1. Ориентация в работе, учебе на результат – 70%.
 2. Мир для человека; интеллектуальные качества личности – основа ее культуры; в работе, учебе приверженность к технологическому стилю деятельности – 60%.
 3. Мир и человек; установка в работе, учебе на получение конкретного продукта – 35%.
 4. Человек – объект изучения – 30%.
 5. Истина как добро – 20%.
- Всего – 47, 5%.

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов КГУ факультета математики и информационных технологий специальности «Математика/Информатика», 5-й курс (533-я гр.)

1. Добро как истина; человек для мира; человек – субъект познания; установка в работе, учебе на творческую самореализацию в деятельности, ее продукте – 64, 7%.
 2. Человек в мире – 58, 8%.
 3. В работе, учебе приверженность к интуитивно-спонтанному, творческому стилю деятельности – 52, 9%.
 4. «Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального – 47, 1%.
 5. Ориентация в работе, учебе на процесс, его характер – 29, 4%.
- Всего – 52, 9%.

Рейтинг менталитетных технократических предпочтений студентов КГУ факультета математики и информационных технологий специальности «Математика/Информатика», 5-й курс (533-я гр.)

1. Ориентация в работе, учебе на результат – 70, 6%.
 2. Мир для человека – 58, 8%.
 3. Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры – 52, 9%.
 4. В работе, учебе приверженность к технологическому стилю деятельности – 47, 1%.
 5. Мир и человек – 41, 2%.
 6. Истина как добро; человек – объект изучения; установка в работе, учебе на получение конкретного продукта – 35, 3%.
- Всего – 47, 1%.

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов КГУ естественнонаучного факультета специальности «Физика», 2-й курс

1. Человек – субъект познания – 88%.
 2. Человек в мире – 76%.
 3. Установка в работе, учебе на творческую самореализацию – 72%.
 4. Добро как истина; ориентация на процесс, характер деятельности – 64%.
 5. «Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального; человек для мира; предпочтение интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности – 56%.
- Всего – 65,5%.

Рейтинг менталитетных технократических предпочтений студентов КГУ естественнонаучного факультета специальности «Физика», 2-й курс

1. Мир для человека; интеллектуальные качества личности – основа ее культуры; в работе, учебе приверженность к технологическому стилю – 44%.

2. Истина как добро; *ориентация в работе, учебе на результат* – 36%.
 3. Установка в работе, учебе на получение конкретного продукта – **28%**.
 4. Мир и человек – 24%.
 5. *Человек – объект изучения* – 12%.
- Всего – 34, 5%.

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов КГУ факультета математики и информационных технологий специальности «Математика», квалификации «Учитель математики и экономики» (3-й курс), (2001-2002гг.)

1. *Человек – субъект познания* – 85, 7%.
 2. Человек в мире – 81%.
 3. «Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального – 76, 2%.
 4. Установка в работе, учебе на творческую самореализацию в деятельности, ее продукте – 66, 7%.
 5. В работе, учебе приверженность к интуитивно-спонтанному, творческому стилю деятельности; ***ориентация в работе, учебе на процесс, его характер*** – 62%.
 6. Добро как истина – 42, 9%.
 7. *Человек для мира* – 33, 3%.
- Всего – 63, 7%.

Рейтинг менталитетных технократических предпочтений студентов КГУ факультета математики и информационных технологий специальности «Математика», квалификации «Учитель математики и экономики» (3-й курс), (2001-2002гг.)

1. Мир для человека – 66%.
 2. Истина как добро – 57, 1%.
 3. ***Ориентация в работе, учебе на результат***; в работе, учебе приверженность к технологическому стилю деятельности – 38%.
 4. Установка в работе, учебе на получение конкретного продукта – 33, 3%.
 5. *Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры* – 23, 8%.
 6. Мир и человек – 19%.
 7. *Человек – объект изучения* – 14, 3%.
- Всего – 36, 3%.

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов КГУ естественнонаучного факультета и факультета математики и информационных технологий; специальности «Математика»; квалификации «Учитель математики и экономики» (1-й курс), (февраль, 2002г.)

1. *Человек – субъект познания* – 95, 5%.
 2. Человек в мире – 77, 3%.
 3. «Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального; в работе, учебе приверженность к интуитивно-спонтанному, творческому стилю деятельности – 72, 7%.
 4. *Человек для мира* – 63, 7%.
 5. Добро как истина – 59%.
 6. Установка в работе, учебе на творческую самореализацию в деятельности, ее продукте – 54, 5%.
 7. *Ориентация в работе, учебе на процесс, его характер* – 4, 5%.
- Всего – 63, 1%.

Рейтинг менталитетных технократических предпочтений студентов КГУ естественнонаучного факультета и факультета математики и информационных технологий; специальности «Математика»; квалификации «Учитель математики и экономики» (1-й курс), (февраль, 2002г.)

1. *Ориентация в работе, учебе на результат* – 95, 5%.
 2. Установка в работе, учебе на получение конкретного продукта – 45, 5%.
 3. Истина как добро – 41%.
 4. Мир для человека – 36, 3%.
 5. В работе, учебе приверженность к технологическому стилю деятельности; ***интеллектуальные качества личности – основа ее культуры*** – 27, 3%.
 6. Мир и человек – 22, 7%.
 7. *Человек – объект изучения* – 4, 5%.
- Всего – 36, 9%.

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов КГУ естественнонаучного факультета и факультета математики и информационных технологий; специальности «Физика»; квалификация «Учитель физики» (1-й курс), (февраль, 2002г.)

1. *Человек – субъект познания* – 83, 3%.
2. «Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального – 75%.

3. Добро как истина; человек в мире; человек для мира; установка в работе, учебе на творческую самореализацию в деятельности, ее продукте; в работе, учебе приверженность к интуитивно-спонтанному, творческому стилю деятельности – 50%.

4. *Ориентация в работе, учебе на процесс, его характер* – 33, 3%.

Всего – 55, 2%.

Рейтинг менталитетных технократических предпочтений студентов КГУ естественнонаучного факультета и факультета математики и информационных технологий; специальности «Физика»; квалификации «Учитель физики» (1-й курс), (февраль, 2002г.)

1. *Ориентация в работе, учебе на результат* – 66, 7%.

2. **Истина как добро; мир и человек; мир для человека;** установка в работе, учебе на получение конкретного продукта; в работе, учебе приверженность к технологическому стилю деятельности – 50%.

3. *Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры* – 25%.

4. *Человек – объект изучения* – 16, 7%.

Всего – 44, 8%.

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов КГУ естественнонаучного факультета и факультета математики и информационных технологий; специальностей «Физика» и «Информатика»; квалификации «Учитель физики и информатики» (1-й курс), (февраль, 2002г.)

1. *Человек – субъект познания* – 100%.

2. **Добро как истина;** установка в работе, учебе на творческую самореализацию в деятельности, ее продукте – 68, 8%.

3. В работе, учебе приверженность к интуитивно-спонтанному, творческому стилю деятельности – 62, 5%.

4. *Человек в мире; ориентация в работе, учебе на процесс, его характер* – 50%.

5. *Человек для мира* – 43, 7%.

6. *«Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального* – 25%.

Всего – 61%.

Рейтинг менталитетных технократических предпочтений студентов КГУ естественнонаучного факультета и факультета математики и информационных технологий; специальностей «Физика» и «Информатика»; квалификации «Учитель физики и информатики» (1-й курс), (февраль, 2002г.)

1. *Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры* – 75%.

2. *Мир для человека* – 56, 3%.

3. *Истина как добро* – 31, 2%.

4. **Мир и человек; ориентация в работе, учебе на результат** – 50%.

5. В работе, учебе приверженность к технологическому стилю деятельности – 37,5%.

6. Установка в работе, учебе на получение конкретного продукта – 31, 2%.

7. *Человек – объект изучения* – 0%.

Всего – 39%.

Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов КГУ факультета математики и информационных технологий; специальностей «Математика» и «Информатика» (3-й курс), (декабрь-январь, 2004-5гг.)

1. **Добро как истина; человек в мире** – 86,7%.

2. В работе, учебе приверженность к интуитивно-спонтанному, творческому стилю деятельности – 80%.

3. **Человек – субъект познания;** установка в работе, учебе на творческую самореализацию в деятельности, ее продукте – 60%.

4. *Человек для мира; «духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального* – 33,3%.

5. *Ориентация в работе, учебе на процесс, его характер* – 26,7%.

Всего – 59,2%.

Рейтинг менталитетных технократических предпочтений студентов КГУ факультета математики и информационных технологий; специальностей «Математика» и «Информатика» (3-й курс), (декабрь-январь, 2004-5гг.)

1. *Ориентация в работе, учебе на результат* – 73,3%.

2. *Мир для человека; интеллектуальные качества личности – основа ее культуры;* – 66,7%.

3. **Человек – объект изучения;** установка в работе, учебе на получение конкретного продукта – 40%.

4. В работе, учебе приверженность к технологическому стилю деятельности – 20%.

5. **Истина как добро; мир и человек** – 13,3%.

Всего – 40,8%.

*Рейтинг менталитетных гуманистических предпочтений студентов КГУ факультета математики и информационных технологий; специальностей «Математика» и «Экономика»
(3-й курс), (декабрь-январь, 2004-5гг.)*

1. Человек – субъект познания – 91%.
 2. **«Духовность» личности – залог ее позитивного развития, в том числе интеллектуального;** установка в работе, учебе на творческую самореализацию в деятельности, ее продукте – 81,8%.
 3. В работе, учебе приверженность к интуитивно-спонтанному, творческому стилю деятельности – 72, 7%.
 4. Человек в мире – 54,5%.
 5. Добро как истина; *ориентация в работе, учебе на процесс, его характер* – 36,4%.
 6. Человек для мира – 27,3%.
- Всего – 60,2%.

*Рейтинг менталитетных технократических предпочтений студентов КГУ факультета математики и информационных технологий; специальностей «Математика» и «Экономика»
(3-й курс), (декабрь-январь, 2004-5гг.)*

1. Мир для человека – 72,7%.
 2. **Истина как добро; ориентация в работе, учебе на результат** – 63,6%.
 3. **Мир и человек** – 45,5%.
 4. В работе, учебе приверженность к технологическому стилю деятельности – 27,3%.
 5. **Интеллектуальные качества личности – основа ее культуры;** установка в работе, учебе на получение конкретного продукта – 18,2%.
 6. *Человек – объект изучения* – 9%.
- Всего – 39,8%.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Рейтинг индивидуалистических предпочтений студентов ЧГПУ и ЧелГУ, в %

1. В жизни я образую собственные привязанности и общение – **92, 3.**
2. Главное для меня – забота о себе и своих близких – **90, 6.**
3. Я больше настроен задумываться о себе и своем поведении – **85, 5.**
4. Мое поведение определяется мотивацией к достижению – **79, 5.**
5. В своих учениках я желал бы видеть способность к формированию собственных взглядов и их защите – **73, 5.**
6. Главная цель человека в обществе – самореализация; человек должен быть уверен в себе, чтобы делать то, что хочет – **70, 9.**
7. Для меня не одно и то же семья и трудовой коллектив – **69, 2.**
8. Своих учеников я бы воспитывал в духе верности самим себе; я считаю нормальным нахождение человека в разнородных социальных группах практически одновременно – **66, 7.**
9. Я поступаю так, как я поступаю, так как верен своим взглядам и убеждениям, не обязательно совпадающим с общепринятыми – **65.**
10. Для меня важнее личные цели – **63, 2.**
11. Конфликты между супругами и их родителями должны решаться в пользу отношений «супруги» – **60, 7.**
12. Разногласия внутри группы иногда очень полезны – **59.**
13. Если я успешен в группе, я считаю это своей заслугой – **55, 6.**
14. Лучшее угощение я дам любому гостю – **43, 6.**
15. Оценивая себя, важно помнить: «сам себя не похвалишь...» – **39, 3.**
16. Я склонен считать, что люди должны оцениваться по одним и тем же ценностным критериям – **21, 4.**

Рейтинг коллективистических предпочтений студентов ЧГПУ и ЧелГУ, в %

1. Я склонен считать, что в зависимости от того, какое место они занимают в моей жизни, я оцениваю их по-разному – **78, 6.**
2. Оценивая себя важно помнить: «скромность всегда похвальна...» – **60, 7.**
3. Лучшее угощение я сохранил для самых близких и дорогих – **56, 4.**
4. Если я успешен в группе, то я считаю это заслугой и всех других – **44, 4.**
5. Разногласия внутри группы всегда нежелательны – **41.**
6. Конфликты между супругами и их родителями должны решаться в пользу отношений «родители - дети» – **39, 3.**
7. Своих учеников я бы воспитывал в духе преданности и бескорыстия во имя интересов других; я считаю, что человек непоследователен и фальшив, если принадлежит сразу нескольким и очень разным социальным кругам – **33, 3.**
8. Для меня важнее интересы моих близких, друзей – **36, 8.**
9. Я поступаю так, как я поступаю, так как придерживаюсь принятых норм и правил – **35.**
10. Для меня и семья, и трудовой коллектив одинаково важны – **30, 8.**
11. Главная цель человека в обществе – гармония с обществом; человек должен быть уверен в себе, чтобы не быть обузой для других – **29, 1.**
12. В своих учениках я желал бы видеть умение соглашаться, считаться с мнением других – **26, 5.**
13. Мое поведение определяется принадлежностью к кому-либо, чему-либо – **20, 5.**
14. Я больше настроен задумываться о других и их поведении – **14, 5.**
15. Главное для меня – забота о своей роли в обществе, преданность делу – **9, 4.**
16. В жизни я придерживаюсь того, что есть, что получил в начале жизни – **7, 7.**

№	Содержание утверждений	Индивидуалистические выборы студентов ЧГПУ и ЧелГУ в %					Итого
		Факультет математики и информационных технологий			Естественно-научный факультет		
		1-й курс	3-й курс	4-й курс	2-й курс	3-й курс	
1.	Главная цель человека в обществе – самореализация	77,8	60	71,4	68,8	73,3	70,9
2.	Главное для меня – забота о себе и своих близких	81,5	93,3	92,9	93,8	93,3	90,6
3.	Мое поведение определяется мотивацией к достижению	74	73,3	78,6	87,5	80	79,5
4.	Я склонен считать, что люди должны оцениваться по одним и тем же ценностным критериям	14,8	33	25	21,9	13,3	21,4
5.	Лучшее угощение я дам любому гостю	44,4	46,7	32,1	50	46,7	43,6
6.	В жизни образую собственные привязанности и общение	96,3	86,7	85,7	100	86,7	92,3
7.	Для меня важнее личные цели	66,7	40	67,9	59,4	80	63,2
8.	Своих учеников я бы воспитывал в духе верности самим себе	81,5	53,3	57,1	78,1	46,7	66,7
9.	В своих учениках я желал бы видеть способность к формированию собственных взглядов и их защите	70,4	66,7	67,9	81,2	80	60,7
10.	Я считаю нормальным нахождение человека в разнородных социальных группах практически одновременно	74	80	78,6	81,2	93,3	69,2
11.	Конфликты между супругами и их родителями должны решаться в пользу отношений «супруги»	51,9	26,7	82,1	31,2	53,3	59
12.	Для меня не одно и то же семья и трудовой коллектив	70,4	66,7	64,3	68,8	80	70,9
13.	Разногласия внутри группы иногда очень полезны	48,4	60	64,3	68,8	40	65
14.	Человек должен быть уверен в себе, чтобы делать то, что он хочет	59,3	80	75	75	53,3	55,6
15.	Я поступаю так, как я поступаю, так как верен своим взглядам и убеждениям, не обязательно совпадающим с общепринятыми	81,5	66,7	46,4	71,9	40	85,5
16.	Если я успешен в группе, то я считаю это своей заслугой	59,3	66,7	50	53,1	53,3	55,6
17.	Я больше настроен задумываться о себе и своем поведении	74	73,3	85,7	93,8	100	85,5
18.	Оценивая себя, важно помнить: «сам себя не похвалишь...»	40,7	33	50	43,6	13,3	39,3

№	Содержание утверждений	Индивидуалистические выборы студентов ЧГПУ и ЧелГУв %					Итого
		Факультет математики и информационных технологий			Естественно-научный факультет		
		1-й курс	3-й курс	4-й курс	2-й курс	3-й курс	
1.	Главная цель человека в обществе – гармония с обществом	22, 2	60	28, 6	31, 2	26, 7	29, 1
2.	Главное для меня – забота о своей роли в обществе, преданность делу	18, 6	93, 3	7, 1	6, 2	6, 7	9, 4
3.	Мое поведение определяется принадлежностью к кому-либо, чему-либо	26	73, 3	21, 4	12, 5	20	20, 5
4.	Я склонен считать, что люди должны оцениваться в зависимости от того, какое место они занимают в моей жизни	85, 2	33, 3	75	78, 1	86, 7	78, 6
5.	Лучшее угощение сохраняю для самых близких и дорогих	55, 6	46, 7	67, 9	50	53, 3	56, 4
6.	В жизни я придерживаюсь того, что есть, что получил в начале жизни	3, 7	86, 7	14, 3	0	13, 3	7, 7
7.	Для меня важнее интересы моих близких, друзей	33, 3	40	32, 1	40, 6	20	36, 8
8.	Своих учеников я бы воспитывал в духе преданности и бескорыстия во имя интересов других	18, 5	53, 3	42, 9	21, 9	53, 3	33, 3
9.	В своих учениках я желал бы видеть умение соглашаться, считаться с мнением других	29, 6	66, 7	32, 1	18, 8	20	26, 5
10.	Я считаю, человек непоследователен и фальшив, если принадлежит сразу нескольким и очень разным социальным кругам	26	80	21, 4	18, 8	6, 7	33, 3
11.	Конфликты между супругами и их родителями должны решаться в пользу отношений «родители- дети»	48, 1	26, 7	17, 9	68, 8	46, 7	39, 3
12.	Для меня и семья, и трудовой коллектив одинаково важны	29, 6	66, 7	32, 1	31, 2	20	30, 8
13.	Разногласия внутри группы всегда нежелательны	51, 6	60	32, 1	31, 2	60	41
14.	Человек должен быть уверен в себе, чтобы не быть обузой для других	40, 7	80	25	25	13, 3	29, 1
15.	Я поступаю так, как я поступаю, так как придерживаюсь принятых норм и правил	18, 5	66, 7	53, 6	28, 1	60	35
16.	Если я успешен в группе, то считаю это заслугой и всех других	40, 7	66, 7	50	46, 9	46, 7	44, 4
17.	Я больше настроен задумываться о других и их поведении	26	73, 3	14, 3	6, 2	0	14, 5
18.	Оценивая себя, важно помнить: «скромность всегда похвальна...»	59, 3	33, 3	50	56, 4	86, 7	60, 7

Научное издание

Бабошина Елена Борисовна

**«ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРЫ» КАК СМЫСЛ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

МОНОГРАФИЯ

Редакторы: Н.М. Кокина
Н.А. Леготина
Н.Л. Попова

Подписано в печать
Печать трафаретная
Заказ

Формат 60x90 1/8
Усл.печ.л. 27,37
Тираж 500

Бумага тип. №1
Уч.изд.л. 27,37
Цена свободная

Редакционно-издательский центр КГУ.
640669, г.Курган, ул.Гоголя, 25.
Курганский государственный университет.