

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «ЮЖНОУКРАИНСКИЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени К. Д. УШИНСКОГО»**

На правах рукописи

Микулинская Ольга Сергеевна

УДК: 37.012+30

КУРРИКУЛУМ КАК СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ ФЕНОМЕН

Специальность 09.00.03 – социальная философия и философия истории

Диссертация на соискание научной степени
кандидата философских наук

Научный руководитель:
Мысык Ирина Георгиевна,
доктор философских наук,
профессор кафедры философии
и социологии государственного
учреждения «Южноукраинский
национальный педагогический
университет имени К.Д.Ушинского»

Одесса – 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Раздел 1. ПРАВОВАЯ ПРИРОДА КУРРИКУЛУМА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ	
1.1. Образовательно-правовая сущность куррикулума.....	13
1.2. Приоритетность куррикулярного нормирования социального института образования.....	29
Выводы к разделу	50
Раздел 2. УКРАИНСКАЯ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В КОНТЕКСТЕ КУРРИКУЛЯРНОГО НОРМИРОВАНИЯ	
2.1. Описательная характеристика социально-образовательной проблематики в современной Украине	53
2.2. Социально-философский анализ отечественной общественно- образовательной проблематики	62
2.3. Особенности куррикулярно-правового нормирования. Выводы к разделу 2	88
Раздел 3. ОСОБЕННОСТИ КУРРИКУЛЯРНОГО НОРМИРОВАНИЯ	
3.1. Правовая объективность как залог куррикулярной эффективности в разрешении социально-образовательной проблематики.....	92
3.2. Предикаты куррикулярно-правовой объективности и аспекты их воздействия на социально-образовательную проблематику	117
3.3. Стратегия куррикулярной организации социально-образовательных отношений.....	153
3.3.1. Развитие образовательного правосознания как основа куррикулярной стратегии преодоления социально-образовательной проблематики.....	168
Выводы к разделу 3.....	185
ВЫВОДЫ.....	193
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	201

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Общественный прогресс тесно связан с развитием института образования. Поскольку образование является залогом

качественной подготовки трудовых ресурсов, оно не только отражает симптомы негативных процессов, связанных с общественными стагнацией и регрессом, но и стремительно распространяет вирусы данных недугов в остальные социальные сферы. Таким образом, от эффективности системы образования зависит совершенство социальной системы в целом и благополучие человеческой жизни вообще.

Вследствие разбалансированности и дезорганизованности отечественного института образования украинский социум плохо подготовлен к адекватному ответу на глобализационные и научно-технические запросы современного мира. Поэтому первоочередной задачей, стоящей перед украинской современностью и будущностью является, неотложное упорядочивание, нормирование образовательной области социальных отношений, ориентированное на доказавшую свою эффективность прогрессивную международную куррикулярную тенденцию.

Куррикулум как организующая содержание и процесс образования система учебных программ, планов, методических рекомендаций детально исследован зарубежными (прежде всего американскими) учёными. Для украинских исследователей куррикулярная теория открылась сравнительно недавно. В целом внимание ученых сосредоточено преимущественно на процессуально-содержательном сегменте внутриобразовательной действительности, что обедняет предмет. Однако в нормировании образования (а значит и в его исследовании) требуется учитывать не только отношения, составляющие учебный процесс, но и обуславливающие данный процесс макросоциальные факторы (неоднородные и разноуровневые общественные отношения).

Таким образом, глубокого анализа требует проблема взаимосвязей куррикулума с нормативной системой, регулирующей общественные отношения в целом – с социально-правовым институтом. Поэтому научной задачей настоящего исследования является социально-философская

рефлексия куррикулума как продукта синтеза двух общественных институтов – образования и права.

Связь работы с научными программами, планами, темами.

Диссертация выполнена в рамках научной тематики кафедры философии и социологии Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинського» "Инновационность в методологии и технологии научного и социального познания" (утверждена на заседании ученого совета университета, протокол №5 от 25. 12. 2008 г.) и является социально-философским направлением исследования социальной организации человеческого познания.

Цель и задачи исследования. Целью данного исследования является социально-философское обоснование куррикулярной организации образовательных отношений.

Задачи:

- 1) исследовать куррикулум как продукт синтеза двух социальных институтов – права и образования;
- 2) рассмотреть проблему целесообразности и необходимости куррикулярного (образовательно-правового) нормирования социально-образовательных отношений;
- 3) определить и проанализировать социально-образовательную проблематику как объект куррикулярного нормирования;
- 4) изучить правовые возможности куррикулума в разрешении социально-образовательной проблематики;
- 5) выявить и проанализировать специфику куррикулярного (объективно-правового) разрешения социально-образовательной проблематики;
- 6) выработать общую стратегию куррикулярной (объективно-правовой) организации социально-образовательных отношений.

Объект исследования. Организация социально-образовательных отношений.

Предмет исследования. Куррикулярное нормирование социально-образовательных отношений.

Методы исследования. Базовой методологической установкой настоящего исследования является принцип когерентности, позволяющий установить в рамках куррикулума возможность онтологической связи между социальными институтами образования и права.

Проблема соответствия куррикулума динамике общественной жизни определила применение социально-феноменологического подхода в процессе моделирования объективно-правовых свойств куррикулума, обеспечивающих его адаптируемость к изменчивости социально-образовательных отношений.

Ведущая идея настоящего исследования, предполагающая возможность эффективной синергии между социальными системами права и образования, обусловлена применением синергетического подхода, который стал также методологической предпосылкой для формализации куррикулума в качестве сложной открытой нелинейной системы и для исходящей отсюда разработки средств объективизации куррикулума по отношению к флуктуациям социально-образовательных отношений.

Для достижения целостности в исследовании куррикулярного воздействия на социально-образовательную проблематику был задействован системный подход, в рамках которого, вследствие применения системного анализа, разработана стратегия куррикулярного разрешения данной проблематики.

Компаративистский подход был апробирован в ходе проведения сравнительного анализа следующих сущностей, явлений и процессов: свойств права и куррикулума; стандарта образования и куррикулума; процессов правового регулирования, происходящих в сфере образования и других социальных областях, что позволило предложить для конструирования куррикулума модель организации бюджетной системы.

Предложенная в рамках настоящей работы концепция благотворного воздействия объективно-правовых средств на социально-образовательные

отношения сформировалась в результате применения гипотетико-дедуктивного метода. Аналогичным образом разрабатывалась идея воздействия интеллектуальной элиты на развитие правосознания среди участников социально-образовательных отношений .

Построение логической структуры и понятийного аппарата настоящего исследования обусловлены применением метода формализации.

Формализации понятийного аппарата, как и направленному изучению определённых свойств образовательных и правовых феноменов (правовой принцип объективности, категория общего блага, социально-образовательное отношение и др.), способствовал также метод абстрагирования.

В результате применения методов идеализации и теоретического интуитивного моделирования была создана гипотетическая модель куррикулума, наделённого идеализированными объективно-правовыми свойствами, которая предлагается в качестве примера образовательного нормотворчества.

Определение позитивных результатов куррикулярного воздействия на социально-образовательную проблематику и негативных последствий саморазвития данной проблематики, не подвергнутой таковому воздействию, происходило в рамках применения методов прогнозирования.

Приращению положительного знания за счёт эффективного оперирования такими высоко абстрагированными понятиями, как мера, норма, отношение способствовал метод обобщения.

Процесс становления правового принципа объективности был зафиксирован посредством исторического метода.

Формирование целостного понимания природы куррикулярной (образовательно-правовой) нормы было достигнуто благодаря совмещению метафизического метода, позволившего стабилизировать указанный объект исследования для умозрительного экстрагирования его сущности, и диалектического метода, пролившего свет на становление субстанциональных свойств объекта в процессе динамического взаимодействия

обуславливающих его противоположностей. В процессе изучения количественных данных о текущем состоянии социально-образовательных отношений были использованы статистические методы.

Научная новизна полученных результатов. В рамках философского изучения социальных систем впервые разработана концепция внутрикуррикулярного синтеза институтов образования и права как определяющего условия эффективной организации социально-образовательных отношений, осуществляемой посредством куррикулярного разрешения социально-образовательной проблематики.

Выполнение поставленных для достижения цели настоящего исследования задач обусловило научную новизну последнего, сформулированную в следующих положениях:

1. Доказана правовая природа куррикулума, в результате чего последний был впервые формализован как система источников образовательно-правовых норм. Впервые исследованы специфические связи между документами, формирующими содержание образования (учебники, учебные программы, методические рекомендации), и куррикулярными нормами; было установлено, что первые служат источниками для последних, то есть, являются куррикулярными источниками образовательно-правовых норм.

2. Впервые в рамках проблемы организации отношений внутри социального института образования доказана эффективность правовых свойств куррикулума в нормировании социально-образовательных отношений, а также зависимость прогресса в сфере образования от успехов подобного нормирования.

3. Исследованы специфические связи между социально-образовательными проблемами, в результате чего был разработан инновационный подход к их систематизации, основанный на установлении их генеалогии и матричной первопричины, в качестве которой впервые идентифицирован индивидуализм как общесоциальная тенденция.

4. Впервые в ракурсе потенциала куррикулума к организации социально-образовательных отношений доказано, что реализация данного потенциала обусловлена правовыми свойствами изучаемой образовательно-нормативной системы. Объективность впервые определена как основная правовая характеристика, обеспечивающая куррикулярное разрешение социально-образовательных проблем, препятствующих эффективной организации сферы образования. Впервые формализовано понятие правового принципа объективности как основного критерия, определяющего эффективность и допустимость элементов куррикулярного нормирования для социально-образовательных отношений.

5. Общее благо впервые определено в качестве концепта образовательно-правовой объективности. Категория общего блага формализована в качестве полезных для всех участников образовательных отношений актов. Доказано, что правовому принципу объективности могут соответствовать лишь те куррикулярные нормы, которые обеспечивают общую пользу для полного круга участников образовательных отношений. Установлена причинно-следственная зависимость между выражением в куррикулуме интересов общего блага для абсолютного числа участников социально-образовательных отношений, легитимностью куррикулума и его эффективностью.

6. Получил дальнейшее развитие системный подход к исследованию феномена куррикулярной организации сферы образования, в рамках которого куррикулум формализован в качестве многоуровневой иерархической системы. Внутрисистемная согласованность куррикулума была впервые определена как предикат образовательно-правовой объективности, обеспечивающий куррикулярное преодоление социально-образовательных проблем. Доказана зависимость между доступностью куррикулума для полного круга участников образовательных отношений, куррикулярной согласованностью, легитимностью и эффективностью – доступность определена в качестве необходимого куррикулярного свойства,

обеспечивающего соответствие куррикулума правовому принципу объективности.

7. Получила теоретическое обоснование формализация в рамках куррикулума общесоциальной децентрализационной тенденции. В результате применения ведущей методологической установки настоящего исследования разработана инновационная концепция децентрализации процессов нормирования образовательных отношений, отличающаяся от предшествующих введением в куррикулярную теоретическую базу категории объективно-правового равенства субъектов указанных отношений, которая позволяет, во-первых, экстраполировать правовой принцип равенства сторон в договоре на новый для классических договорных отношений род куррикулярных систем, во-вторых, актуализировать потенциал правового института местного самоуправления в процессах куррикулярного нормирования социально-образовательных отношений. В рамках данных теоретических разработок получили дальнейшее развитие и впервые были концептуализированы взгляды на куррикулум как на договор, заключаемый между всеми заинтересованными сторонами.

8. Основная методологическая установка настоящего исследования способствовала дальнейшему развитию социально-феноменологического подхода к процессам моделирования куррикулума, в результате чего, во-первых, была разработана новая для куррикулярной теории система правовых методов, направленных на своевременное и рациональное обновление образовательных норм до уровня соответствия объективным условиям социально-образовательной жизни, во-вторых, создана концепция органичного синтеза между ограничительно-принудительными куррикулярно-правовыми нормами и витально-свободными социально-образовательными отношениями, а также между традиционными и инновационными нормами.

9. Получил дальнейшее развитие синергетический подход к формированию куррикулярной системы, благодаря применению которого в

контексте основной методологической установки данного исследования была представлена концепция саморазвития открытой сложноорганизованной нелинейной системы образования, обусловленного её внутрикуррикулярной синергией с социально-правовым институтом.

10. Впервые разработана стратегия куррикулярной организации социально-образовательных отношений, которая включает (в качестве базисного пункта) определяемую как единственное практическое средство объективации идеального содержания куррикулула концепцию развития правосознания участников данных отношений до уровня образовательно-правовой объективности. В рамках данной концепции получили дальнейшее развитие научные представления о роли элит в генерировании социального прогресса.

Практическая значимость полученных результатов. Полученные результаты могут найти практическое применение в ходе составления содержания предназначенных для преподавания в высших учебных заведениях курсов по социальной философии, философии образования, а также спецкурсов, рассматривающих специфику организации образования и участия Украины в Болонском процессе.

Апробация результатов диссертации осуществлялась во время обсуждения на постоянно действующих научно-методологических семинарах кафедры философии и социологии ГУ «Южноукраинский национальный университет имени К. Д. Ушинского», а также во время выступлений и докладов диссертантки на международных, региональных научно-теоретических и научно-практических конференциях: Международная научно-теоретическая конференция «Философия образования в контексте философского знания» (Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Днепропетровск, 21-22 апреля 2011г.); седьмая Международная научно-практическая конференция интернет-конференция «Научный потенциал - 2011» (Киев, 21 – 23 марта 2011 г.); Межвузовская региональная научно-практическая конференция «Социология: проблемы и

перспективы научных поисков» (ГУ «Южноукраинский национальный университет имени К. Д. Ушинского», Одеса, 19 декабря 2011 г.); Международная междисциплинарная научно-практическая конференция «Образование и наука в поисках диалога» (ГУ «Южноукраинский национальный университет имени К. Д. Ушинского», Одесский государственный экономический университет, Одесса, 5-7 апреля 2012 г.)

Публикации. Результаты диссертационного исследования отражены 4-х статьях, три из которых опубликованы в специализированных научных изданиях, а также материалах международных конференций. Все публикации без соавторов.

Структура работы. Работа состоит из вступления, 3-х разделов, внутри которых выделено 8 подразделов, а также выводов и списка использованной литературы. Полный объем диссертации – 200 страниц (без списка литературы). Список литературы занимает 29 страниц и включает 246 позиций.

РАЗДЕЛ 1

ПРАВОВАЯ ПРИРОДА КУРРИКУЛУМА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Образовательно-правовая сущность куррикулума

Данный раздел посвящён исследованию куррикулума как продукта синтеза социальных институтов права и образования, а также изучению проблемы целесообразности куррикулярного (образовательно-правового нормирования общественно-образовательных отношений).

Предметная область настоящей работы определяет необходимость в предваряющем основную часть диссертационного исследования усвоении мирового научного опыта куррикулярной организации социально-образовательного института. Решению поставленных задач должна предшествовать идентификация куррикулума как научно-исторического феномена (изучение процесса его развития, освещение основных направленных на раскрытие его сути представлений, складывавшихся на протяжении генезиса данного образовательного явления).

Историческим толчком к формированию первых предпосылок для последующего становления куррикулума считается мировоззренческий переворот в схоластическом сознании научного сообщества, осуществлённый в середине XVI века французским философом П. Рамусом [243, с. 5], [28, с. 27].

Однако достаточно зрелое оформление куррикулярные поиски приобрели только на рубеже XIX-XX веков в образовательном пространстве США. Именно тогда была задана прагматическая направленность, определившая всё последующее развитие куррикулярной теории. Среди наиболее значимых американских исследований того времени, ставших краеугольными камнями в основании куррикулярного знания, выделяется фундаментальный труд Д. Ф. Боббита «Куррикулум» [195]. Вектор практической действенности был окончательно закреплён в качестве базисной стратегии куррикулярного конструирования в середине XX века Д. Ф. Боббитом в работе «Куррикулум современного образования» [194] и Р. У. Тайлером в созданных им «Базовых принципах куррикулума и обучения...»

[244]. Воздействие последних на современную концепцию американского куррикулума считается определяющим [230].

Становление американской куррикулярной традиции от начала XX века до первой декады XXI столетия можно проследить по отображающим различные аспекты данного феномена трудам следующих авторов: Дж. Адамс, М. Адлер, Ж. Гай, М. Грин, Дж. И. Гудлад, Ф. У. Джексон, У. И. Долл младший, Дж. Дьюи, Д. У. Жардин, Дж. С. Каунтс, Г. М. Клибард, А. Лагранж, К. П. Ли, М. У. Маклафлин, Л. М. Макнейл, Н. Ноддингс, У. Ф. Пинар, У. Дж. Пофам, Дж. Силин, М. Смит, Д. Л. Стивенсон, С. Дж. Торнтон, Д. Дж. Флиндерс, П. Фрейре, П. Хлебович, Дж. Дж. Шваб, Б. Эверест, Э. У. Эйснер, М. У. Эплл [241].

Повысить степень углублённости экскурса в процесс развития американского куррикуляризма можно, ознакомившись с более узконаправленными историко-образовательными трудами: антологией психолого-куррикулярных изысканий «Образовательная психология: век достижений», [202], историческим обзором Э. Лэйгман «Неуловимая наука: тревожная история образовательного поиска», позволяющим оценить куррикулярную эволюцию с точки зрения влияния, оказанного на американское образование социальными и научными флуктуациями [218], учебным пособием Н. Ноддингс «Философия образования», в котором куррикулярная тематика тесно переплетена с историей генезиса философско-образовательной мысли [229].

Более близкими для отечественной терминологической традиции являются, по сути, куррикулярные исследования образовательных стандартов США, осуществлённые Дж. С. Кендаллом и Р. Дж. Марзано [214].

Получив фундаментальное развитие в США, во второй половине XX века куррикулярная теория распространилась в образовательном пространстве Канады, Австралии и стран Европейского Союза. Центральной проблемой британских исследований является взаимозависимость, синергичная обусловленность сегодняшнего куррикулума и будущей

социальной жизни [205]. Наиболее значимой фигурой британского куррикуляризма является К. Дж. Марш, который с целью преодоления негативных последствий, нагнетаемых ролевой замкнутостью и односторонностью игроков на образовательном поле, сконцентрировал в едином трактате анализ ключевых сущностно-образовательных идей, подлежащих реализации в рамках куррикулума XXI века [224; 225].

Особо следует выделить французский вклад в становление европейской куррикуллярной мысли [198]. Французский философ Э. Морен в созданном им эссе «Образование в будущем: семь неотложных задач» освещает глубинную социально-образовательную проблематику, осмысление которой, по его мнению, должно стать первоочередным фактором, предшествующим куррикуллярному творчеству XXI века. [227].

Германия обязана открытием феномена современного куррикулума С. Б. Робинзону, который адаптировал ставшую классической американо-куррикуллярную доктрину Дж. Дьюи к особенностям немецкого образования. [234]. В целом, для немецких куррикуллярных изысканий характерна общая направленность на реформирувание классического учебного плана в формализованный акт, организующий дидактическую деятельность педагога [133, с. 98].

Аналогичный вектор функционирования характерен и для созданной в Румынии международным консультантом А. Крисаном операционно-практической модели куррикулума, отличительной чертой которой является сфокусированность на управлении учителем и учебным заведением как субъектами образовательного процесса. [98; 99]. Для восточно европейской образовательной парадигмы значимой является также позиция румынского исследователя, Д. Георгеску, настаивающего на максимальном приближении куррикуллярной теории к социальной практике [38].

Стойкое доминирование румынских научно-куррикуллярных установок прослеживается в практической плоскости образовательного пространства

Молдовы, представленного такими авторами, как В. Гораш-Постика, В. Гуцу, В. Кику [121], [53].

В целом, западная научная мысль, будучи пронизанной постмодернистским самосознанием, находится под устойчивым влиянием синергетической парадигмы, вследствие чего её основной направленностью является максимизация куррикулярного динамизма, формирование образовательной системы, чутко реагирующей на малейшие изменения в нестабильной социальной практике. Ориентация на подобного рода перспективы, свойственная для куррикулярных изысканий Запада в целом, наиболее удачно проиллюстрирована в книге американского профессора У. Э. Долла [201].

Экстенсивно данная стратегия проявляется в стремлении к куррикулярной глобализации, куррикулярному интернационализму, международной интеграции куррикулярной политики [231]. Поэтому, в качестве центральной темы трансконтинентальных дискуссий, происходящих не только между США и Европой, но включающих также страны Азии и Латинской Америки, предстаёт общемировое единство в решении внутригосударственных (социальных, экономических, политических, идеологических и др.) куррикулярных проблем [199], [236]. Практически подобный, экстенсивный по своей сути, вектор развития евро-американской социально-образовательной парадигмы привёл к тому, что 8 июля 2005 года было положено начало глобальной сети разработчиков содержания образования «Сообщество практики», призванной способствовать международной куррикулярной интеграции в рамках реализации программы ЮНЕСКО «Образование для всех» [166].

Интенсивно западная куррикулярная стратегия проявляется в приоритетном развитии индивидуального подхода к процессу обучения. В данном контексте, акцент ставится на неповторимости и своеобразности любой отдельно взятой ситуации соприкосновения обучающегося лица с образовательными феноменами [232; 206]. Постмодернистское

мировоззрение определяет в качестве необходимого поиск предчувствующих индивидуальный характер каждого из подобных соприкосновений, разнообразных, отражающих действительную многогранность образовательной реальности форм изложения куррикулярной информации [239].

Несмотря на то, что российским исследованиям в области организации образования не свойственно применение куррикулярного понятийного аппарата, их общая концепция развивается в унисон с рассмотренными выше теоретическими основаниями американской и европейской научно-образовательной мысли. Так, в плоскости, которая подобна куррикулярной, работают: А. Г. Бермус [16; 17], Е. И. Булин-Соколова, Э. Д. Днепров, Е. А. Ленская, О. Б. Логинова, Л. Л. Любимов, А. А. Пинский [11], Г. А. Цукерман.

До Украины отзвуки прочно укоренившейся в странах западного мира куррикулярной симфонии докатились только в начале XXI века. Поэтому, качество и количество отечественных куррикулярных исследований определяются небольшим числом учёных, чей труд направлен, скорее, на изучение и рецепцию зарубежных, прежде всего, американских традиций в рассматриваемой области. Очевидность подобных заключений обусловлена результатами и характером проводимых в нашей стране конференций, семинаров, коллоквиумов, посвящённых куррикулуму, например [29]. В рамках отечественной философской мысли феномен куррикулума апробируется такими авторами как И. А. Радионова [152-154], изучающая проблему куррикуляризации украинского образования через призму сравнительного анализа нашей и американской образовательных систем, и С. Ф. Клепко, чьи куррикулярные изыскания проводятся в русле применения западных достижений в постсоветской социально-образовательной среде [86-89; 216].

Таким образом, отечественные куррикулярные теория и практика характеризуются явной недостаточностью, в сравнении с полнотой изученности и апробированности данного вопроса за рубежом. К научным

трусам по куррикулярной тематике можно отнести более нативные для Украины, распространённые в рамках её учебно-дидактической сферы аналитические работы, предметом рассмотрения которых являются стандарты образования. Однако, несмотря на довольно внушительный пласт исследований образовательных стандартов, проводимых в разнообразных отраслях образовательной практики, они (как и, непосредственно, куррикулум) остаются малоосвоенным явлением для отечественной философии. Философский ракурс исследований образовательного стандарта применяют такие украинские учёные как В. Г. Викторов, Н. В. Кисиль, К. В. Корсак, В. Г. Кремень [31; 32], [83-84], [94], [95-97]. В данном контексте следует отметить немаловажный аспект научно-теоретической конкуренции между куррикуляризацией и стандартизацией образования: о недоверии украинских исследователей от философии к возможностям куррикулярной организации образования говорит тот факт, что даже те из них, кто предавался изучению куррикулума, не отдались ему полностью, но, как видно из следующих работ [90; 215], продолжают рассматривать данный феномен через призму стандарта образования.

Близким к куррикулярному характером обладают практические организационно-образовательные исследования Я. Я. Болюбаша, В. В. Гапона, Ю. Н. Комара, В. Л. Петренко, З. С. Сейдаметовой, В. В. Супруна [22], [35], [93], [132], [159; 160], [172] и других.

Приведённый обзор степени разработанности куррикулярной тематики позволяет сделать вывод о том, что в отечественных философско-куррикулярных изысканиях (которые, сами по себе, являются немногочисленными) отсутствует самостоятельный, осуществлённый в отрыве от влияния западной дидактической субкультуры анализ социально-образовательной проблематики. В рамках методологической установки, определяющей ход настоящего исследования, не оспаривается целесообразность транскуррикулярного компаративизма и заимствования доказавших свою практическую эффективность организационно-

образовательных достижений США и стран Европы. Однако утверждается, что подобный подход обнаруживает свою недостаточность для создания полноценной концепции национального куррикулума, адекватно воспринимающего не только господствующие в познаваемой области общественных отношений тенденции международной политики, но, в первую очередь, динамику внутригосударственной социально-образовательной проблематики.

Кроме того, философские изыскания по вопросам куррикулума ограничены низким уровнем разработанности социально-аксиологического ракурса рассматриваемого предмета. Научно-теоретическая база куррикулярных исследований испытывает острую нехватку в анализе ряда мировоззренческих аспектов: во-первых, социальной ценности освещаемого данными исследованиями феномена, во-вторых, характера взаимодействия между куррикулумом и общественными отношениями, в-третьих, его способности к разрешению социально-образовательной проблематики, осуществляемому в разрезе пространственно-временной конкретности, применительно к действительной стадии развития заданного культурно-человеческого множества. В отсутствии полного и всестороннего изучения указанных аспектов не представляется возможным говорить о возможности создания украинской философии куррикулума.

Формированию в отечественном научном поле подобной области знаний должно предшествовать заложение её онтологической основы, возвращение теории куррикулярного бытия, отвечающей на вопросы: «Что есть куррикулум? Из чего состоит куррикулярная субстанция? Каковы сущностные свойства куррикулума?».

Законодательные и подзаконные нормативно-правовые акты, регулирующие сферу образования, учебные программы, стандарты, методические пособия, рекомендации, учебники. Эти и другие документы являются составляющими куррикулума, но не отражают его сути как

целостного явления, подобно тому, как отдельные элементы движений не отражают сути танцевальной композиции.

Большинство исследователей данного явления определяют куррикулум как программу, или правила, согласно которым в учебных заведениях осуществляется образовательный процесс. Образовательный процесс, в свою очередь, вмещает в себя культурное наследие этнонационального и мирового уровней. «Вопреки огромному разнообразию понятий «куррикулум», можно с точностью сказать, что куррикулум содержит в себе саму систему целеполаганий, детерминируемых потребностями личности и общества; механизмы организации процесса обучения и оценивания, а так же наличие нормативных и учебных «документов», которые и являются основой проектирования, организации, оценки и коррекции учебной деятельности в широком смысле» [53, с. 15].

Некоторые специалисты склонны рассматривать куррикулум как продукт наполнения определенным объемом знания необходимого количества основных образовательных документов: программ, планов, стандартов, учебников и т. д.

Однако необходимо отметить, что в разнообразных интерпретациях феномена «куррикулум» присутствует (в явной или в скрытой форме, если не в форме утверждения, то в форме напрашивающегося самого собой вывода) нечто общее, фиксация определённых предикатов. Сравнительный анализ куррикулярных источников и изучающих данный феномен исследований позволяет определить нижеследующие сущностные свойства, характеризующие рассматриваемый объект.

Куррикулум устанавливает систему норм и требований к образовательному процессу. Следовательно, ему присуще такое свойство, как нормативность. Нормативность – это свойство куррикула, позволяющее регламентировать постоянно и стабильно повторяющиеся массовые отношения в сфере образования. Регламентировать посредством фиксации нормы данных отношений и утверждения её (нормы) в качестве образца,

стандарта. Данный атрибут куррикулума имеет отношение к социально-психологической компоненте человеческой деятельности, к таким фундаментальным свойствам, как организованность мыслительной деятельности и проистекающая отсюда урегулированность межличностных отношений. Нормативность коренится в многократном непрерывном воспроизводстве общезначимых социальных отношений и сопровождающих их психических актов. Нормативность является неотъемлемым качеством мышления, и общения, и взаимоотношений. Поэтому социальная сфера вообще и сфера образования в частности с необходимостью ограничена всевозможными нормами.

Из нормативности куррикулума следует его общеобязательность. Данное свойство говорит о том, что поле действия куррикулума не стеснено пространственно-временными пределами и не ограничено по кругу лиц. Важнейшими составляющими куррикулума являются общеобязательные нормы, регулирующие отношения в сфере образования (обязательные для всех, кто является или потенциально может быть субъектом данных отношений). Данные нормы устанавливают перечень разрешённых и запрещённых действий для участников образовательного процесса, меру свободы в их действиях, их права и обязанности, предусматривают ответственность за нарушение запретов и превышение пределов разрешённого. Нормативность куррикулума проявляется в регулировании именно массовых, типовых отношений в сфере образования (в противовес их единичным, индивидуальным воплощениям в конкретных ситуациях образовательной жизни). Субъекты образовательных отношений, действия (или бездействие) которых регламентирует куррикулум, также являются наиболее общими, массовыми, усреднёнными, неиндивидуальными, другими словами, нормированными. То же самое относится и к ситуациям, которые куррикулум призван нормализовать, упорядочить, – это не конкретные ситуации, характеризующиеся своими специфическими особенностями, – это наиболее общие, массовые ситуации, нормирование которых

распространяется на все ситуации подобного рода вне зависимости от разнообразия девиаций.

Итак, нормативность куррикулума с необходимостью сопряжена с его общеобязательностью. Куррикулярные нормы требуют исполнения всеми (без исключения) субъектами социально-образовательных отношений, на урегулирование которых они направлены. В этом смысле куррикулум не знает пространственно-временных пределов и субъективных привилегий (ограничений по кругу лиц). Таким образом, все участники образовательных отношений (как единоличные, так и коллективные) подчинены нормам куррикулума, обязаны строить своё поведение в соответствии с куррикулярными стандартами.

Общеобязательность куррикулума обеспечивается его неразрывной, имманентной связью с государством. Куррикулум устанавливается государством, государство организует его исполнение и реализует меры ответственности, предусмотренные за нарушение куррикулярных норм. Без обеспечения государственными силами и средствами (включающими так же и принуждение) куррикулум был бы абсолютно несостоятельным явлением. Таким образом, куррикулум предстаёт в качестве источника (вернее, системы источников) образовательных норм, официально принятых государством, государством же внедряемых, исполняемых и охраняемых.

Куррикулум характеризуется внутренней гармонией, возможной благодаря безупречному порядку и чёткой организации составляющих его норм. Данное свойство куррикулума можно обозначить как его системность. Именно благодаря тому, что куррикулярные нормы образуют стройную систему, их разнообразие, как и разнообразие подсистем, в которые они (нормы) объединяются, не наносит ущерба функциональности куррикулума как единого целого. Системность куррикулума проявляется так же в том, что, будучи целостной системой, куррикулум вместе с тем является неотъемлемой составляющей социальной системы вообще – одной из её многочисленных подсистем. Благодаря своим системным свойствам куррикулум гармонично

вписывается в глобальную систему человеческого общества и обладает способностью взаимодействовать с другими социальными подсистемами, что позволяет комплексно и согласованно регулировать образовательные отношения в единой структуре общественных отношений.

В различных толкованиях куррикулума обнаруживается нечто общее: понимание куррикулума как задокументированной образовательной программы, в которую входят соответствующие отрасли, курсы, предметы. В связи с тем, что такая документализация неизбежно влечёт за собой официальность, в общем понятии «куррикулум» выделяют соответствующее свойство – «официальность» (или формальность). Являясь комплексом источников образовательных норм, куррикулум не может не отличаться формальной определённой. Нормы поведения участников образовательного процесса должны быть закреплены формально, то есть в том или ином документе (источнике), официально принятом государством (законе, договоре нормативного содержания, образовательно-административном прецеденте, учебной программе и т. д.). Таким образом, куррикулум можно определить в качестве издаваемого государством комплекса документов, наилучшим образом представляющего навыки и знания, которые учащийся должен усвоить в ходе учебного процесса [200, с. 27].

С формальностью данных норм тесно связана их определённая – свойство давать чёткие и точные предписания относительно пределов свободы в поведении участников образовательного процесса, относительно перечня их прав и обязанностей. Формальная определённая куррикулума обуславливает предоставительно-обязывающий характер его норм. Это означает, что предоставляя одному участнику образовательного процесса право на определённый образ действий, определённую свободу действий, куррикулярные нормы автоматически налагают на другого участника образовательного процесса соответствующую обязанность, которая состоит в удовлетворении притязаний первого участника.

Куррикулум обладает свойством независимости от государственного закона. Куррикулум и писанные государством документы – не одно и то же. Смысл существования куррикулума – это не механическое отражение и исполнение установленных государством норм, а воплощение общественного идеала, основанного на естественных (не государственных) законах развития социально-образовательных отношений. Если образовательный документ, официально принятый и поддерживаемый государством, перестаёт отвечать требованиям социальной целесообразности (наущным запросам социума), он подлежит обновлению либо упразднению во имя сохранения целостности и гармоничности куррикулярной системы, её соответствия основополагающим принципам эволюции общества и образования.

В настоящее время, уже по сравнению с концом XX-го века, куррикулярная теория прогрессировала и приобрела гораздо большее значение. Анализ природы куррикулума привёл к пониманию его (куррикулума) как трёхстороннего договора, заключённого между государством, народом и непосредственными исполнителями образовательной политики. Предметом такого договора является учебная программа, которая должна быть усвоена учащимися за определённый период времени.

Отсюда определяется свойство куррикулума совмещать в себе согласованные интересы всего общества в качественном и доступном образовании. Способность согласовывать интересы различных слоёв общества, представителей различных сфер человеческой жизнедеятельности позволяет куррикулуму выступать в качестве регулятора отношений в сфере образования от лица всего социума, обеспечивает его общеобязательность и внеконкурентность по сравнению с другими вариантами упорядочивания образовательного процесса. Благодаря этому куррикулум способен адекватно отвечать запросам социальной жизни, и, следовательно, оставаться необходимой и востребованной частью образовательной системы. Утрата данного свойства (совмещать согласованные интересы всего общества)

влечёт за собой утрату объективности и актуальности, развал и падение куррикулярной системы. В таком случае её фактическое применение невозможно обеспечить даже посредством государственного принуждения.

Востребованность куррикулума, его общественный авторитет зависит от его способности эффективно упорядочить социальные отношения в сфере образования. Здесь проявляется такое свойство куррикулума как его реальная действенность. Куррикулум как действенная нормативная система обладает способностью подчинять заключённым в нём нормам (нормировать) поведение участников образовательного процесса. Без реального воздействия на социальные отношения в сфере образования, на сознание и поступки субъектов данных отношений куррикулум превращается не более чем в фикцию, самообман, несуществующее понятие.

Действенность куррикулума напрямую зависит от удачного совмещения таких свойств, как стабильность и динамизм. С этой точки зрения куррикулум воплощает в себе принцип единства и борьбы противоположностей. Два противоположных явления – стабильность и динамизм, тем не менее, являются неотъемлемыми составляющими любой эффективной регулятивной системы (к каковым относится и куррикулум).

Стабильность куррикулума выражается в устойчивости как общих целей и принципов системы образования, так и конституирующих её образовательных норм и стандартов. В основе данного свойства лежит извечная преемственность, нерушимость наиболее общих начал социальных отношений и вытекающих отсюда общих целей и задач образования.

Динамизм куррикулума проявляется в его способности своевременно адаптироваться к изменениям в сфере образования в частности, и в социальной жизни вообще (её культурной, правовой, экономической, политической сферах). Сюда относятся и развитие новых, необходимых отношений, и отмирание устаревших, рудиментарных форм. Флуктуации в общественной жизни воздействуют и на куррикулярные нормы. Динамично

развивающиеся общественные отношения обуславливают и динамизм куррикулума.

Таким образом, отличительным свойством куррикулума является способность поддерживать собственный гомеостаз: эта сложная формализованная система сама по себе является предпосылкой, условием, «цехом» для разработки собственной же нормативной базы и для внедрения механизма её (нормативной базы) функционирования в среде динамично эволюционирующих общественных отношений.

Свойства куррикулума определяют его структуру – это довольно сложный комплекс образовательно-документальных источников, составленных, утверждённых, принятых либо одобренных в определённый период времени соответствующими государственными органами. К куррикулярным источникам можно также отнести образовательные документы, принятые на основании и в пределах требований и норм, изложенных в государственных образовательно-документальных актах, негосударственными организациями, действующими в сфере образования. Конечно, одним из основополагающих свойств куррикулума является его связь с государством, однако эта связь нисколько не нарушается включением в куррикулум источников негосударственного происхождения, поскольку данные источники создаются и внедряются в образовательный процесс исключительно при условии соблюдения требований государственно-нормативной основы куррикулума.

Итак, куррикулум включает в себя такие источники образовательных норм как законодательные и подзаконные нормативно-правовые акты, нормативные договора, образовательно-административные прецеденты, а так же методические рекомендации и учебные пособия, программы (в качестве документов которые организуют образовательный процесс и являют собой либо изложение обязательных учебных нормативов, либо требования образовательных обычаев, сложившихся в соответствующей сфере образовательных отношений, либо научно-доктринальные акты толкования

иных образовательно-нормативных документов). Помимо учебной программы такая сложная документальная конструкция, как куррикулум, должна вмещать в себя определение цели и конечного результата обучения, механизм внедрения в содержание образования новых знаний, систему оценивания и контроля, правила взаимодействия субъектов учебного процесса (обучающих и учащихся), принципы согласованного взаимодействия всех элементов образовательной системы.

Подытоживая выше сказанное, можно отметить следующее: куррикулум обладает такими свойствами, как нормативность, общеобязательность, связь с государством, системность, формальность, определённости, неидентичность куррикула и государственного закона, совмещение согласованных интересов, действенность, стабильность, динамизм, способность к саморазвитию; исходным пунктом существования и функционирования куррикула являются общие цели и принципы развития социума вообще и образования в частности; куррикулум определяется как комплекс документальных источников, содержащих образовательные нормы.

После освещения сущностных свойств, конституирующих куррикулум и куррикулярные нормы, представляется возможным провести сравнительный анализ между данными характеристиками и субстанциональными чертами наиболее глобальной регулятивной системы, функционирующей в современном обществе – социальным институтом права и составляющими его правовыми нормами. Необходимые для подобной компаративации признаки, определяющие социальное бытие права, зафиксированы, например, в следующих трудах, которые принадлежат получившим мировое признание специалистам в области юриспруденции: А. Ауэр, А. Батиффоль, П. Бельда, О. Вайнбергер, А. Кауфман, Г. Кельзен, П. Колер, Г. Кон, В. Кубеш, Х. Ф. Лорка-Наваретте, Г. Луф, В. Ж. Маритен, Р. Марчич, Й. Месснер, В. Науке, М. Пришинг, Г. Радбрух, К. Роде, Ш. Смид, Э. Фехнер, Г. Харт, Г. Хенкель, Р. Циппелиус, Г. А. Шварц-Либерман фон Валендорф, П. Штрассер [190], [192], [193], [245], [213], [79; 80], [197], [217],

[219], [220], [223], [221; 222], [226], [230], [233], [235], [240], [203; 190н204], [207], [210], [246], [237]. Изложенные в данных источниках концепции правопонимания оказали определяющее воздействие на развитие правовой парадигмы в конце XX – начале XXI века, а выраженные в них конструкты правовых предикатов послужили материалом для создания учебных пособий по теории права, активно применяемых в высших учебных заведениях на постсоветском образовательно-юридическом пространстве [118, с. 203-205], [126, с. 118-123], [143, с. 246-255], [144, с. 617-626]. Полное описание проделанного анализа по своему объёму не укладывается в рамки настоящего исследования. Однако цель и задачи последнего позволяют ограничиться указанием общих методологических установок, обусловивших вектор аналитического процесса, и результатов выполненной работы.

В качестве методологических ориентиров были использованы: предложенный немецким юристом К. Роде диалектико-исторический подход к изучению правовых феноменов [235, с. 1-2.] и постулируемый эрлангенским профессором права Р. Циппелиусом «метод тентативного экспериментирующего мышления», нацеленный на достижение «широкого консенсуса» между разнополярными социально-правовыми аспектами [246, с. 1-3].

Результаты анализа позволяют провести аналогию между сутью куррикулярных и правовых норм, то есть, выявить общность, родственность рассматриваемых социальных феноменов. Характер соотношения сравниваемых объектов (обуславливаемый способом, объёмом и направлением доминирования во взаимопроникновении их метафизических экзистенций) свидетельствует о поглощении куррикулярного естества более обширной социально-правовой системой. Следовательно, природой и субстанцией куррикулума является право. Таким образом, куррикулум – это явление правовое, а куррикулярные нормы – это разновидность правовых норм. Отсюда, можно сделать вывод о том, что куррикулум идентифицируется, во-первых, как комплекс документальных источников

права (нормативно-правовых актов разной степени юридической силы, нормативных договоров, правовых обычаев, административных прецедентов, научно-доктринальных актов толкования), во-вторых, как подсистема в общей системе права, призванная урегулировать правовыми методами социальные отношения в сфере образования.

1.2 Приоритетность куррикулярного нормирования социального института образования.

Общественные отношения в сфере образования (образовательные отношения) можно подразделить на две основные группы: отношения в сфере конституирования содержания образования (тех знаний навыков и умений, которыми должен овладеть учащийся в процессе обучения) и отношения в сфере организации образовательного процесса (создание условий, необходимых для успешной «трансляции» содержания образования от обучающего к учащемуся), – которые, в свою очередь, дифференцируются в многообразные подгруппы, различно взаимодействующие между собой.

Каждый куррикулярный (то есть образовательно-правовой) источник имеет свой уровень юридической силы (степень главенствования и непререкаемости) и, следовательно, упорядочивает, организует и регулирует тот вид и ранг образовательных отношений, которому он соответствует.

В настоящее время в лексическом тезаурусе украинского образования понятие «куррикулум» фактически отсутствует. Многие исследователи, занимающиеся изучением проблемы упорядочивания и организации социально-образовательных отношений как в нашей стране, так и в других постсоветских государствах, предпочитают использовать понятия «образовательный стандарт», «образовательная мера», «норма образования».

Для достижения поставленных в исследовании задач (установления степени целесообразности и необходимости организации социально-образовательных отношений посредством, именно, куррикулума) требуется уяснить характер различия и соотношения данных понятий и взаимосвязи определяемых ими явлений.

Тема соотношения куррикулума и нормы образования (образовательной нормы) была затронута нами выше. Соотношение явления, обозначаемого понятием «норма образования» и феномена, называемого «куррикулумом» определяется как соотношение части и целого. Образовательные нормы (образовательно-правовые нормы) – это нормы, регулирующие общественные отношения в сфере образования. Следовательно, в том случае (а другие случаи мы и не рассматриваем, исходя из предмета настоящей работы), когда упорядочивание сферы образования происходит посредством куррикулума, феномен образовательной нормы становится тождественен феномену нормы куррикулярной – «строительного материала», из которого состоит куррикулум. Тождественностью явлений обусловлена идентичность обозначающих их понятий. Таким образом, феномен, обозначаемый при помощи понятия «куррикулум», вмещает в себе явление, определяемое понятием «норма образования», подобно тому, как целое вмещает часть.

Наиболее распространёнными понятиями, посредством которых в отечественной образовательной среде (и в большинстве стран постсоветского пространства) определяют феномен, упорядочивающий сферу образования, являются понятия «стандарт образования» («образовательный стандарт») и «стандартизация образования». С целью уяснения содержания данных понятий и выявления характера их соотношения с содержанием понятия «куррикулум», был проведён анализ ряда научных источников, преимущественно, педагогических, то есть, специфичных непосредственно для сферы образования.

В «Украинском педагогическом словаре», созданном С. У. Гончаренко, образовательный стандарт определяется как «система основных параметров,

принимаемых в качестве государственной нормы образованности, которая отражает социальный идеал и учитывает возможности реальной личности и системы образования в достижении этого идеала. Основными объектами стандартизации в образовании являются его структура, содержание, объём учебной нагрузки и уровень подготовки учеников. Стандарт образования определяет обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объём учебной нагрузки учеников или студентов, требования к уровню подготовки выпускников и является основой для создания ряда нормативных документов (учебных планов, положений об аккредитации учебных заведений, аттестации кадров и т. д.). Существуют как стандарты общего среднего или высшего образования, так и стандарты знаний в отдельных научных отраслях (стандарты языкового, математического, литературного, физического образования)» [49, с. 318].

В российском «Педагогическом энциклопедическом словаре» Б. М. Бим-Бада можно найти следующее определение образовательных стандартов – это «цели обучения и воспитания, обязательные требования к образованию, закреплённые в особых нормативных документах. В Российской Федерации введены Законом “Об образовании” (1992). Согласно Закону, устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие федеральный и национально-региональный компоненты. Стандарты определяют обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объём учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. Для обучающихся, имеющих нарушения в психофизическом развитии, могут быть установлены специальные образовательные стандарты. На основе стандартов образования разрабатываются учебно-методические документы, ориентированные на различные технологии обучения. Стандарты образования также являются основой для объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования [130, с. 279].

Из русского «Словаря по образованию и педагогике», изданного под редакцией В. М. Полонского можно узнать, что: «Стандарт – это нормативно-технический документ, разработанный в сотрудничестве и в согласии всех заинтересованных сторон, в котором устанавливаются правила для всеобщего и многократного использования, общие принципы или характеристики, которые касаются разнообразных видов деятельности или их результатов, направленные на достижение оптимальной степени упорядоченности в определённой ситуации. Стандарт образования – это система основных показателей, которые принимаются в качестве государственной нормы образованности, отражающих общий идеал и учитывающих возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала. Стандартизация – это деятельность, направленная на упорядочивание определённых сфер промышленности, услуг, науки и т. д. путём установления некоего положения для его всеобщего и многократного использования в отношении реально существующих задач, а также приведения к единым нормативам оценок измерения, благодаря чему появляется возможность для сопоставления результатов. Проявляется в процессах разработки, публикации и применения стандартов, в повышении степени соответствия продукции, товаров и услуг их функциональному назначению и качеству, в помощи научно-техническому прогрессу за счёт отбора и утверждения наилучших образцов товаров, научно-обоснованных норм и правил обслуживания, поведения, методик и технологий. Стандартизация в сфере образования – это деятельность, направленная на установление и использование правил с целью эффективной системы обучения и воспитания, управления образованием и педагогической наукой» [142, с. 69].

Русские учёные Г. М. Коджаспирова и А. О. Коджаспиров в «Словаре по педагогике» трактуют стандарт образования как «Во-первых, основной документ, в котором определены конечные результаты образования по учебному предмету. Составляется для каждого этапа и вида образования. Структура стандарта включает: цель и задания предметного образования,

термины и закономерности, знания и представления, умения и навыки, технологию проверки результатов образования. Во-вторых – содержательное ядро образования, включающее в себя материал, необходимый и достаточный для достижения целей среднего образования на общенациональном уровне. Отражает минимум содержания образования» [91, с. 232].

Российский «Большой энциклопедический словарь» даёт следующее толкование стандартизации – это: «процесс установления и применения стандартов» [21, с. 1144].

Российский учёный, В. И. Горюхов в своём труде «Высшее педагогическое образование: проблемы и перспективы» представляет образовательный стандарт как «систему параметров, принимаемых в качестве норм образовательной политики, которые отражают общественный идеал образованности и учитывают возможности реальной личности и социума в достижении этого идеала» [50, с. 54].

В труде Российских ученых «Социальные и педагогические основы интеграции образования в современной России» дано такое определение образовательного стандарта – это «санкционированный органами государственной власти вариант наиболее обобщённого описания содержания учебной дисциплины, определяющий её специфику и место среди других учебных дисциплин, которые составляют содержание общего или профессионального образования» [167, с. 15].

В произведении «Управление развитием образования: организационно-педагогический аспект» белорусского специалиста, О. А. Олекс, термин стандартизация расшифровывается так: «Стандартизация – это деятельность, направленная на достижение оптимальной степени упорядочивания в системе образования и в каждой из её подсистем при помощи установления положений для общего и многократного применения относительно реально существующих и потенциальных заданий» [127, с. 44].

Российский учёный В. И. Байденко в диссертационном исследовании на тему «Образовательный стандарт: теоретические и концептуальные

основы (Опыт системного исследования)» предлагает следующую формулировку понятия «образовательный стандарт»: «это “образ” образования в его существенных параметрах, который отражает цель и ценности образования, его содержание и результаты (требования к уровню подготовки), основные характеристики образовательных программ, нормативную структуру образовательного процесса, его объёмную и временную структуру с ориентацией его на поэтапное и итоговое диагностирование степеней достижения цели, уровня образования и образованности в масштабах страны и её административных территорий, на сравнимость и сопоставимость в международном плане» [12, с. 145].

В книге «Мониторинг стандартов образования» А. Тайджмана и Т. Н. Поствейта говорится, что стандарт – это «степень овладения материалом, необходимая для того, что бы достичь определённой цели, эталон надлежащего, социально и фактически желаемого уровня учебных достижений. Стандарт образования можно представить как определение желаемого уровня успешности и овладения содержанием обучения» [116, с. 16].

Изучая стандарт в рамках педагогики, Г. А. Стрюков в своей статье «Стандартизация уровня подготовки и оценивание знаний учащихся» определяет его как нормативные требования, выдвигаемые к объекту в режиме, позволяющем установить соответствие объекта данным требованиям [169].

Российский исследователь В. Н. Гинецинский в статье «Образовательный стандарт – проблема теоретической педагогики» указывает, что «образовательный стандарт – это исходный уровень нормативной фиксации (описания, проектирования, конструирования) содержания научной дисциплины в форме определения перечня её базовых понятий, описания существующих подходов к их интерпретации, наименования основных её разделов» [43, с. 14].

В статье «Методологические проблемы стандартизации в образовании» Б. С. Гершунский и В. М. Березовский определяют стандартизацию одновременно как: «процедуру, сопровождающую этапы целеположения и оценку результативности в любой сфере» [40, с. 28].

В статье Ю. Комара «Стандартизация высшего образования как составляющая инновационных механизмов государственного влияния на подготовку студентов управленческих специальностей» подчёркивается инновационная роль стандартов, регулирующих сферу высшего образования, и указывается, что они должны обладать такими качествами, как «масштабность», «универсальность», «организационный характер», «подзаконность», «исполнительно-распорядительный характер», «иерархичность» [93, с. 584-585].

О. Локшина во время выступления на научно-практическом семинаре АПН Украины, проводившемся на тему «Педагогические инновации в зарубежной школе», обозначила стандарт образования как «обязательную нормативную проекцию наиболее существенной части содержания образования» [104].

Международная организация стандартизации определяет последнюю как «установление и применение правил с целью упорядочивания деятельности в определенной отрасли в пользу и при участии всех заинтересованных сторон» [211].

Проведённый анализ условий и пределов употребления понятий «стандарт образования» и «стандартизация образования» позволяет зафиксировать конкретно-языковые формы, при помощи которых в научной литературе выражается их концепт: «нормативное требование» [169], «государственная норма» [49, с. 318], «норма образовательной политики» [50, с. 54], «обязательные требования, закреплённые в специальных нормативных документах» [130, с. 279], «нормативно-технический документ» [142, с. 69], «санкционированный органами государственной власти вариант описания» [167, с. 15], «обязательная нормативная проекция» [104], «исходный уровень

нормативной фиксации» [43, с. 14], «основной документ» [91, с. 232], «деятельность, направленная... на упорядочивание... при помощи установления положений» [127, с. 44].

Установленные в ходе настоящего исследования варианты употребления понятия «образовательный стандарт» свидетельствуют о том, что идентифицируемое им явление представляется, прежде всего, в качестве образовательной нормы или источника образовательных норм, а «стандартизация образования» преподносится как процесс создания и применения данных норм. При этом, свойства, которыми учёные наделяют образовательные стандарты (нормативность, общеобязательность, формальность, определённости, связь с государством, согласование интересов, направленность на урегулирование отношений в сфере образования), прямо указывают на их тождественность правовым нормам, регулирующим общественные отношения в сфере образования (образовательно-правовым нормам). Последние, как было отмечено ранее, автоматически превращаются в куррикулярные нормы (при условии упорядочивания образования посредством куррикулума). В таком случае понятие «стандартизация образования» обозначает процесс установления и применения норм, которые можно обозначить как куррикулярно-материальные нормы (нормы, закрепляющие права и обязанности субъектов социально-образовательных отношений).

В настоящее время в теории права преобладающим и перспективным является направление, представители которого считают, что «официальное применение любой нормы материального права должно осуществляться в определенной процессуальной (неюрисдикционной – О. М.) процедуре...» [19]. Это означает, что любая материальная норма права (в том числе и образовательная) воплощается в практической жизни лишь благодаря определённой процедуре (процессу), которая, в свою очередь, регламентируется определённой разновидностью правовых норм – процессуальными правовыми нормами. К такого рода процессам относят:

правотворческий процесс (процесс принятия источников правовых норм), правоприменительный процесс (процесс исполнения и применения правовых норм в каждом отдельном случае; включает производство по разрешению предложений и заявлений граждан, производство по применению мер административного пресечения, принуждения и т. д.), контрольный процесс (процесс проверки качества исполнения правовых норм), учредительный процесс (процесс, образования организаций, исполняющих организационно-распорядительные, управленческие функции), бюджетный процесс (процесс формирования, принятия и исполнения бюджетов разного вида и уровня), регистрационно-разрешительный процесс (процесс выдачи разнообразных разрешений и регистрации разнообразных фактов, имеющих юридическое значение).

Естественно перечисленные процессы находят своё выражение и в сфере образования, в рамках которой правотворческий процесс – это принятие образовательно-правовых (куррикулярных) норм; правоприменительный процесс – это практическое применение образовательно-правовой (куррикулярной) нормы (каждая из которых имеет обобщающий характер) в определённом, индивидуальном случае; контрольный процесс – это проверка результатов и качества работы администраторов в сфере образования, а главное, педагогов и учащихся; учредительный процесс – это процесс формирования, реорганизации, ликвидации учебных заведений, их филиалов, органов самоуправления в сфере образования и т. д.; бюджетный процесс – это формирование и исполнение различных бюджетов (схем доходов и расходов) различных хозяйственных субъектов в сфере образования; регистрационно-разрешительный процесс – это удостоверение факта получения соответствующего уровня образования и выдача соответствующего регистрационного документа (аттестата, диплома).

В контексте куррикуляризованного образования все эти процессы направлены на воплощение в жизнь соответствующих куррикулярно-

материальных норм и производятся по правилам, установленным куррикулярно-процессуальными нормами. С этой точки зрения, образовательно-правовые (куррикулярные) нормы, регламентирующие процесс установления и применения куррикулярно-материальных норм, являются нормами процессуально-правовыми (куррикулярно-процессуальными). Соответственно, стандартизация образования – это собственно образовательно-процедурная деятельность, регламентированная куррикулярно-процессуальными нормами и направленная на принятие, закрепление, внедрение, исполнение куррикулярно-материальных норм.

Таким образом, «стандарт образования» поглощается объёмом понятия «куррикулярно-материальная норма» (или «источник куррикулярно-материальных норм»), а «стандартизация образования» равняется процессу их установления и применения. Однако правила, по которым осуществляется стандартизация образования – образовательно-процессуальные нормы – не охватываются ни понятием «стандарт образования», ни понятием «стандартизация образования». Зато образовательно-процессуальные нормы вполне вмещаются в «куррикулум» в качестве куррикулярно-процессуальных норм. Из этого можно сделать вывод о соотношении понятий «стандарт образования» и «куррикулум» – «куррикулум» шире «образовательного стандарта», так как кроме последнего вмещает в себя и другое содержание (в частности, концепт куррикулярно-процессуальной нормы). Со «стандартизацией образования» «куррикулум» соотносится так же, как норма права с обуславливающими её социальными отношениями. Стандартизация образования – это, в отличие от образовательного стандарта и куррикулума, явление, не имеющее нормативного бытия, – это деятельность, процесс, алгоритм процедурных действий, целью которых является создание и эффективное применение образовательно-правовых норм (а в случае организации образования с помощью куррикулума – куррикулярных норм). Проще говоря, стандартизация образования – это не норма, но регламентированное нормой отношение деяние, направленное на

обслуживание стандарта образования (той части куррикулума, которую занимает образовательный стандарт).

Разрешая проблему соотношения куррикулума и стандартизации образования, необходимо подчеркнуть, что стандартизация образования служит появлению и функционированию образовательных стандартов, которые составляют лишь часть куррикулярных норм, точнее – часть, именно, куррикулярно-материальных норм. В подавляющем большинстве трудов, рассматривающих феномен образовательного стандарта, которые были проанализированы выше, последний определяется как норма образования (источник образовательных норм), конституирующая, непосредственно, содержание образования (другими словами, устанавливающая права и обязанности участников образовательных отношений в сфере освоения обязательного минимума знаний и навыков). Ранее уже было указано, что отношения в области формирования содержания образования составляют лишь одну из групп общественно-образовательных отношений. Куррикулум же способен урегулировать обе группы общественно-образовательных отношений: и отношения в сфере конституирования содержания образования, и отношения в сфере организации образовательного процесса. Тот факт, что явление, обозначаемое понятием «куррикулум», способно упорядочить полный круг социальных отношений в отрасли образования, безапелляционно свидетельствует в пользу приоритетности исследований как самого феномена, так и введения в официальный оборот понятия, его обозначающего.

Явление, называемое куррикулумом, является всеобъемлющим, по отношению к организации образования также потому, что включает в себя не только источники образовательно-правовых норм, созданные внутри системы образования, но и источники, принятые вне системы образования. Это: международные договоры, ратифицированные правительством Украины, законодательные акты, принятые Верховной Радой Украины, нормативно-правовые акты, принятые Президентом Украины, Кабинетом Министров

Украины, межведомственные подзаконные нормативно-правовые акты, решения органов местного самоуправления. Например, ст. 15 Закона Украины «Об образовании», который в качестве законодательного акта, регулирующего социальные отношения в сфере образования, подлежит признанию куррикулярным источником, гласит: «Государственные стандарты образования устанавливают требования к содержанию, объёму и уровню образовательной и профессиональной подготовки в Украине. Они являются основой оценки образовательного и образовательно-квалификационного уровня граждан независимо от форм получения образования. Государственные стандарты разрабатываются отдельно по каждому образовательному и образовательно-квалификационному уровню и утверждаются Кабинетом Министров Украины» [65]. Таким образом, «буква закона» закрепляет функцию принятия образовательных стандартов за Кабинетом Министров Украины, что автоматически указывает на их подзаконность как источников образовательных норм. Это ещё раз подчёркивает глобальность куррикула (как развитого нормативного комплекса, включающего в себя источники, обладающие высшей юридической силой – законодательные акты), с одной стороны, и «локальность» образовательного стандарта, носящего подзаконный характер, с другой стороны. Однако глобализационным процессам, неостановимо захватывающим культурно-экономическую жизнь в планетарных масштабах, прямопропорционально соответствует явление, способное тотально организовать образовательные отношения как внутри системы отечественного образования, так и за её пределами, согласно с законами общемировой макросоциальной гиперсистемы (для чего подзаконные нормы, а priori, не предназначены). Данным фактом определяется безапелляционное преимущество «куррикула» в исследовании, установлении и применении перед «стандартом образования».

Следующим этапом настоящего исследования является анализ соотношения рассмотренных выше понятий и выражаемых ими явлений с

«мерой образования». Трактовку данного понятия и пределы его употребления по сравнению с «курикулумом» и «образовательным стандартом» целесообразно проиллюстрировать, процитировав российского исследователя, В. И. Байденко: «Является ли новым в образовании феномен образовательного стандарта? Нет, если иметь ввиду гранично-широкий смысл этого понятия, как заданной меры и его качества» [12, с. 134]; «Несомненным является то, что меру образования и образованности, многообразию её (меры) содержательного и формального единства, её (меры) сущностного и феноменологического бытия нужно расценивать как аутентичное для образования явление... Категория меры образования может рассматриваться как одна из основополагающих категорий философии образования; не-мерного, не-эталонного, не-уровневого, без-образного, не-заданного социально образования не бывает» [12, с. 63].

Мера образования соотносится с «куррикулумом», «стандартом образования» и «нормой образования» так же, как сущность соотносится с явлением - сущность перечисленных явлений раскрывается в качестве социальной меры образования. Последняя является отражением в образовании истории развития общества. Практически это даёт возможность справедливо оценить качество образования в целом и отдельных его элементов на определённом отрезке времени и пространства. Однако для того, что бы действовать в телесном мире, сущность (как внутренняя, идеальная субстанция) нуждается в материальном, внешнем выражении. Для, непосредственно, меры образования - это механизмы установления, закрепления, исполнения и принуждения, без которых она не может стать действенной, общеобязательной и нерушимой, то есть, проявить себя в социальной реальности. Такие механизмы могут быть рождены только социальной нормой, а достичь максимального эффекта - только на пике развития социальной нормы - в рамках

нормы права (соответственно, в сфере образования - в рамках наиболее эффективного комплекса образовательно-правовых норм, которым является куррикулум). Ибо только в пределах досягаемости правовой нормы работают принципы всеобщего повиновения и разумного принуждения.

Таким образом, соотношение понятий «образовательная мера», «образовательная норма», «образовательный стандарт» и «куррикулум» осмысливается через призму метафизического бытия сущности и явления, где образовательная мера выступает в роли идеальной сущности, а курикулум (или поглощаемые им концепты «образовательный стандарт» и «образовательная норма») - в роли материальной оболочки, и где первая не может существовать без второй, а вторая - без первой.

Тот факт, что образовательные нормы и куррикулум как их источник имеют правовую природу, может быть поставлен под сомнение в связи с возникновением вполне закономерного вопроса - каким образом в образовательных нормах (куррикулуме) уживаются два противоположных начала: образование как результат стремления человека к свободе (преодолению зависимости от обстоятельств, от окружающей среды, от угрожающих сил природы - от всего необъяснимого, непонятного, «тёмного», а поэтому - давящего и устрашающего) и правовая норма как воплощение оков, налагаемых на свободу; как образование - столь свободолюбивое явление - позволило втиснуть себя в рамки каких-либо ограничений, обязательных и, даже, принудительных предписаний? Поставленные перед настоящим исследованием задачи требуют достоверного и непротиворечивого опровержения подобных возражений, как препятствующих окончательному уяснению фактичности правовой природы куррикулума.

Понимание неразрывной взаимосвязи образования и социальных норм (разновидностью которых являются нормы правовые) прослеживается в трудах многих отечественных и зарубежных учёных. В качестве примера уместно процитировать не вызывающее возражений утверждение украинского философа В. Г. Викторова, приведённое им в своём диссертационном исследовании «Регулирование качества образования как образовательно-философская проблема»: «В широком смысле качество образования понимают как сбалансированное соответствие процесса, результата и самой образовательной системы целям, потребностям и социальным нормам образования» [31, с. 10].

Подобная зависимость общественного института образования от социальных норм может быть объяснена, исключительно, системным (и, даже, систематизирующим) характером феномена социальной нормы. «Системность социальных норм связана с тем, что их субстанцию образуют отношения (системные, общественные); это во-первых; во-вторых, сами по себе социальные нормы суть сложные системные образования; в-третьих, социальные нормы реализуются в определённых социальных системах, а так же выполняют ряд системных функций» [139, с. 8]. Вся социальная сфера – это, по сути своей, множество специфических общественных отношений, основным фактором бытия которых является интенция к организации. Достигнуть порядка в огромном, неиссякаемом разнообразии общественных отношений можно только в условиях сложной, саморазвивающейся многоуровневой иерархической системы, которой социум и стремиться быть. Именно социальные нормы являются тем инструментом, который позволяет обществу упорядочить и систематизировать весь багаж уже существующих и продолжающихся появляться межчеловеческих отношений (другими словами, быть системой). Таким образом, для социальной системы организация, упорядочивание и нормирование – идентичные понятия, обозначающие один и тот же процесс. Естественно, образование, будучи одной из наиболее крупных и значительных отраслей общественной жизни (общественных

отношений), неизбежно сталкивается с необходимостью превратиться в систему, а значит – упорядочиться социальными нормами. Следовательно, система образования (система общественно-образовательных отношений) становится таковой (системой) исключительно благодаря нормированию (системообразующему, упорядочивающему воздействию социальных норм).

Кроме того, системность социальных норм порождает в них свойство сродности (качества, позволяющего им согласованно взаимодействовать) со всей общественной системой в целом и с каждой из её подсистем в отдельности. Данная характеристика передаётся от социальных норм каждой сфере общественных отношений, которую они систематизируют (превращают в систему). Таким образом, все «дочерние» подсистемы «материнской» общественной системы (вне зависимости от их уровня, вида и масштаба) являются родственными, то есть обладают «врождённой» способностью согласованно взаимодействовать друг с другом. Поэтому (благодаря системности социальных норм), система образования, будучи подсистемой (структурным элементом) глобальной общественной системы, гармонично помещается внутри последней и органично взаимодействует с остальными подсистемами. В результате данного проявления системности социальных норм, kurikulum в качестве системы социально-образовательных норм приобретает неразрывную связь с нормативными системами, регулирующими общественные отношения в других сферах общественной жизнедеятельности, и со всей общественной жизнью в целом.

Таким образом, социальная норма является необходимым условием для превращения сферы образования в систему – и это ключевой момент для существования образования – поскольку, не будучи систематизированным (нормированным), последнее как множество отношений просто не может функционировать внутри развитой общественной системы. Без социальных норм с их системностью ни система общества, ни система образования – невозможны.

Онтологической основой социальной нормы является категория порядка. Социально-образовательные нормы (комплексом которых является куррикулум) предстают как воплощение категории порядка в образовании. Степень упорядоченности (нормированности) образования указывает на уровень его качества. Ф. Анкерсмит в труде «Нарративная логика» отметил: «По сути, историческое знание не является знанием в собственном смысле этого слова; его лучше охарактеризовать как упорядоченное знание» [5, с. 349]. «Историческое знание» является материалом, из которого составляется содержание образования. Упорядочивается (приобретет форму и качество) данный материал посредством социально-образовательных норм (и куррикулума как их источника).

Ещё одно проявление диалектического противоречия (а значит и внутренней связи) между свободолобивым образованием и ограничивающей социальной нормой прослеживается в том, что социальные нормы сами по себе являются не только регулятором общественных отношений, но и разновидностью «исторического знания», то есть выступают в качестве объекта научного познания, в результате чего становятся составляющей частью содержания образования. В качестве объекта изучения социальные нормы представляют собой наилучшую историческую презентацию общественной жизни. И это не удивительно, поскольку именно общественная жизнь (другими словами, совокупность общественных отношений) породила социальные нормы для того, что бы внести порядок в составляющие её отношения. Естественно, будучи, как и сама история, результатом общественных отношений, выступая регулятором данных отношений – социальные нормы способны предоставить наиболее полную информацию об организуемых ими общественных отношениях на определённом пространственно-временном отрезке, зафиксировать культурно-исторический срез.

Помня о характере соотношения понятий «образовательный стандарт» и «образовательная норма» (который распространяется на соотношение более общих понятий «стандарт» и «социальная норма»), контекстуально уместным представляется следующее утверждение: «Стандарты выражают дух, идеологию исторически обусловленного периода времени» [174, с. 134].

«Вот принцип образования: школа, как нормальная институция страны значительно больше зависит от общественной атмосферы, в которой она совокупно существует, чем от атмосферы педагогической, которую штучно создают в её стенах», - говорит Х. Ортега-и-Гассет [128, с. 70]. Действительно, образование не может быть детерминировано «штучной педагогической атмосферой» (замкнутый круг не приводит к решению; змея, кусающая свой хвост, поедает себя). В его основании должно лежать нечто большее - общественные отношения, которые и являются источником органичной взаимосвязи образования и социальных норм. Троичный союз «общественные отношения – социальные нормы – образование» можно представить в виде треугольника, имеющего общественные отношения в качестве основания, на котором зиждутся не только социальные нормы, но и образование. «В наиболее обобщённом виде образование предстаёт как отражение всех конкретных условий жизнедеятельности человека, как эхо того единственного и неповторимого “духа”, с которым определённая эпоха входит в историю. “Дух эпохи”, таким образом, является первым и одновременно последним детерминирующим фактором развития образования» [2, с. 8]. Таким образом, обладая общими «генами» (общественными отношениями, которые и составляют «дух эпохи»), социальные нормы и образование являются родственными по отношению друг к другу, вследствие чего данные общественные организмы изначально не подвержены процессам взаимоотторжения. Практически их единство

раскрывается в том, что «дух эпохи» (или, другими словами, общественные отношения) отражаются в образовании и «детерминирует» его развитие посредством определённого механизма. Функционировать такой механизм может только, будучи отрегулированным при помощи социальных норм.

На основании вышеизложенного мы присоединяемся к точке зрения, согласно которой образование является, прежде всего, социальным институтом [186]. И подчёркиваем, что быть таковым образованию позволяет именно социальная норма, программирующая в образовании такие неотъемлемые качества института как, организованность, системность и упорядоченность. «Нормирование образования, его количественных и качественных характеристик, осуществляемое тем или иным способом, всегда выступает имманентной стороной образования как социального института» [12, с. 62]. Ненормированное образование не может функционировать.

Итак, неразлучным спутником социального института образования является социальная норма, предоставляющая человеку место в обществе, защиту, уверенность в завтрашнем дне, а, непосредственно, субъекту образовательных отношений - ключ к культурному коду. Венцом социального нормотворчества являются гарантированные государством правовые нормы (в сфере образования - образовательно-правовые нормы или kurikulum как их источник). И это закономерно, поскольку любая социальная норма нуждается в механизмах принуждения, привлечения к ответственности посягнувших на неё нарушителей. Иначе она теряет действенность, перестаёт функционировать. Эффективность наиболее важных социальных норм (регулирующих наиболее существенные общественные отношения), в отличие от остальных, менее приоритетных норм, обеспечивается государством. Данные нормы принимаются и охраняются государством. Подобная связь с

государством автоматически выделяет их среди других разновидностей общественных норм и придаёт им привилегированный статус социально-правовых норм (чаще именуемых просто правовыми). Естественно, государство не может пустить на самотёк социальные отношения в одной из наиболее значимых социальных сфер - в сфере образования - поставив, тем самым, под вопрос своё будущее. Так и появляются образовательно-правовые нормы. Так рождается куррикулум. Следовательно, образовательно-правовые нормы (куррикулум) имманентны образованию.

Итак, в процессе опровержения доводов, которые, указывая на несовместимость свободолобивого образования и правовой нормы, настаивают на недостоверности постулируемой настоящим исследованием концепции куррикулума как правового явления, были доказаны непротиворечивость и органичная взаимозависимость феноменов образования и нормы. Дальнейшее аргументирование определяющей вектор настоящего исследования позиции требует изложения точки зрения, согласно которой категории свободы и права неразрывно связаны и не могут существовать отдельно друг от друга в человеческом обществе [123].

Неконтролируемая свобода превращается в произвол, в условиях которого свободными являются лишь некоторые, избранные члены общества. Остальная же (как правило, большая) часть социума вынуждена страдать от своеволия «избранных», от навязываемого ими неравенства в правах и возможностях, другими словами, - от несвободы. Истинная же свобода должна быть одинаковой для всех. Это возможно только при условии соблюдения обществом следующих условий: 1) нормативность - свобода должна быть нормированной - каждому члену общества должна быть отмеряна установленная для всех без исключения одинаковая норма свободы, использовать которую он может безо всяких ограничений в той мере, в которой ему

позволяют его фактические способности; нарушение данной нормы означает произвол и неоправданную привилегированность одной части общества по отношению к другой; 2) всеобщность - свобода не может быть ограничена ни по кругу лиц, ни пространственно-временными пределами; 3) государственное обеспечение - поскольку в организации современного общества основную роль играет государство, то и соблюдение единой для всех всеобщей нормы свободы не мыслится без государственного обеспечения, которое проявляется в том, что именно государство принимает данную норму и контролирует её исполнение (зачастую посредством принуждения); 4) формальная определенность - норма свободы должна быть доступна для ознакомления и единообразного понимания; для этого её пределы должны быть четко обозначены и зафиксированы в официальных общедоступных документах; 5) норма свободы должна быть отражением общественного идеала, а не проявлением своеволия той или иной общественной группы, даже если этой «группой» является государство; 6) норма свободы должна согласовывать в себе интересы всех членов общества в необходимых им мере и объеме свободы. Перечисленные условия необходимы для реализации тотальной свободы в человеческом обществе. Сравнительный анализ неотъемлемых условий социальной свободы и сущностных свойств права обнаруживает их совершенную тождественность. Таким образом, истинная свобода проявляется в социуме только в условиях права - социальная свобода бывает только правовой.

На практике излишняя свобода в человеческих отношениях, в целом, и в сфере образования, в частности, приводит к беспорядку, хаосу, к ослаблению и развалу социальной системы (примером может служить история Спарты, Древнего Рима, СССР). Свободы не должно быть чересчур много. При всей бесспорной привлекательности её достоинств должен

существовать действенный ограничитель, способный отсекалть её недостатки. В системе образования среди возможных контрольно-пропускных пунктов подобного рода наилучшим является куррикулум (как источник образовательно-правовых норм). Более подробно тема куррикулярной свободы будет исследована в третьем разделе настоящей работы.

Выводы к разделу 1

Сущностные свойства куррикулума, онтологические предпосылки его бытия свидетельствуют о том, что внутри данного феномена сокрыта правовая субстанция. Следовательно, куррикулум определяется принадлежностью к социальному институту права. Практически правовая природа куррикулума проявляется, во-первых, в его социальном предназначении, во-вторых, в его структурной организации, в-третьих, в способе и характере взаимодействия составляющих его компонентов с окружающей социальной средой, методологических особенностях решения стоящих пред ним задач в условиях данной среды.

Общая цель и социальный смысл фактического осуществления куррикулярного замысла заключаются в установлении единственно правильной, максимально приближенной к идеалу нормы человеческого поведения в заданной фракции общественной жизни. Параметрической единицей подобных жизненных сфер является социальное отношение. Следовательно, глобальной задачей куррикулума является нормирование соответствующей (подведомственной ему) области общественных отношений.

Основная цель определяет структурный состав куррикулума. Элементарной частицей данной социальной системы является куррикулярная норма. Следовательно, куррикулум представляет собой сложно

организованный комплекс подобных норм. Учитывая направленность последних на нормирование (определение и внедрение нормы) дефиницированного круга именно общественных отношений, становится очевидной социальная принадлежность куррикулярных норм. Куррикулярные нормы являются разновидностью социальных норм.

Направленное на реализацию стратегических задач воздействие куррикулярных норм на целевую группу общественных отношений обладает рядом особенностей, по сравнению с иными типами социальных догм. Подобное выделяющееся положение куррикулярных норм обусловлено имманентной для них, генеалогической связью с государством. Именно государство устанавливает и применяет куррикулум, контролирует его исполнение и охраняет составляющие его нормы от нарушений. Обеспечение силой государственной власти продуцирует общеобязательность куррикулярной нормативности, её действенность и эффективность. Последние характеристики требуют от государства соблюдения условий формальной определённости, согласования различных социальных интересов, удовлетворения естественной общественной необходимости, а не произвольной искусственности, как ориентира и качественного состава для создания куррикулярных норм.

Стратегическая направленность на урегулирование заданного множества общественных отношений, конструкционная нормативность, присущие куррикулярным нормам отличительные черты определяют правовую природу куррикулума, его принадлежность к социальному институту права.

В гармонии с перечисленными, правовыми, свойствами внутри сложно организованного куррикулярного естества симбиотируют образовательные параметры. О сопричастности социального института образования к бытию куррикулума свидетельствует целевая направленность последнего на нормирование общественных отношений, непосредственно, в сфере образования. Отсюда проистекает эксклюзивность и самобытность ряда

правовых норм, конституирующих куррикулум. Речь идёт о нормах, диспозитивная структура которых составляет содержание образования, определяет права и обязанности субъектов социально-образовательных отношений в области обучения необходимым знаниям и навыкам, то есть, учебных пособиях, программах, методических рекомендациях и др. Традиционно данные документы рассматриваются как абсолютная принадлежность сферы образования, однако, в результате более пристального анализа, раскрываются их нормативно-правовые свойства, и рассматриваемые учебные материалы предстают в качестве образовательно-правовых куррикулярных норм.

Таким образом, куррикулум представляет собой феномен, возникающий в точке пересечения двух социальных институтов – права и образования, – в сущности которого органично сосуществуют как правовые, так и образовательные свойства. Подобная, бинарная, субстанциональность определяет куррикулум как сложную систему источников правовых норм, направленных на урегулирование, организацию, упорядочивание социальных отношений в сфере образования.

Разветвлённая, всеобъемлющая функциональность куррикулярного конструкта по отношению к организации образования справедливо экстраполирует на него концепцию культуры образовательного стандарта, закономерно трансформирующуюся в глобальную куррикулярную парадигму, в рамках которой «в скрытом и явном планах выделяются три компонента: философско-парадигмальный (проектно-стратегический), содержательно-логический (структурно-информационный) и ресурсно-технологический (процессуальный)» [12, с. 62]. Подобная, всесторонняя, разноуровневая, гармоничная, упорядоченность определяет безапелляционную приоритетность куррикулума для теоретического осмысления и практического применения.

Однако, поскольку украинская наука познакомилась с феноменом куррикулума только в конце прошлого века, для отечественного образования

сопровождающая ассимиляцию данного явления проблематика и по сей день остаётся «вещью в себе», неосвоенной «целиной», которая, тем не менее, подлежит немедленному изучению, и, прежде всего, концептуальному осмыслению, вследствие своей насущности и перспективности обуславливаемого ею куррикулярного процесса (становления куррикулума).

РАЗДЕЛ 2

УКРАИНСКАЯ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В КОНТЕКСТЕ КУРРИКУЛЯРНОГО НОРМИРОВАНИЯ

2.1 Описательная характеристика социально-образовательной проблематики в современной Украине.

В настоящем разделе продолжается исследование проблемы целесообразности и необходимости куррикулярного (образовательно-правового) нормирования социально-образовательных отношений, а также определяется и анализируется украинская социально-образовательная проблематика как объект подобного нормирования.

Специфика любого этапа социальной эволюции определяется воздействием ведущих исторически обусловленных общесоциальных тенденций, на каждую отдельно взятую область человеческой жизнедеятельности. «Наша эпоха характеризуется прежде всего такими фундаментальными явлениями (процессами) как глобализация и информационная революция. Их влияние на все стороны жизни оказывается таким мощным и всеохватывающим, что каждый из происходящих процессов, не может быть рационально познанным без адекватного осмысления в контексте обозначенных процессов» [3, с. 6]. Однако характер влияния «обозначенных процессов» на остальные «происходящие процессы»

(в том числе, образовательный процесс) неодинаков и во многом определяется геосоциальными (государственными, национальными, экономическими, политическими и др.) факторами.

Анализ украинского характера информационной революции выявляет сильное отставание последней по сравнению с более развитыми странами. По данным Института социологии НАН Украины по состоянию на 2008 год более половины населения страны не умеет пользоваться компьютером [47, с. 64]. По состоянию на 2007 год у 71,9 % населения Украины не было возможности пользоваться Интернетом, а в развитых европейских странах максимум 35% жителей не имели такой возможности. Ежедневно прибегали к помощи электронной почты и Интернета не больше 1,5% наших соотечественников, а в развитой Европе – не меньше 35-50% населения, в зависимости от страны [46, с. 44]. 2012 год не принёс ощутимого сокращения разрыва по показателям включённости в информационно-техническое развитие между украинским социумом и прогрессивной частью человечества.

Подобное отставание Украины от глобальных мировых процессов является основным признаком несостоятельности, как всей отечественной социальной системы, так и конституирующих её подсистем, прежде всего, системы образования.

«Что угодно, тем более ценно, чем полнее оно воплощает то, что составляет его сущность» [170, с. 11]. Исходя из подобных посылок, социальная значимость системы украинского образования оценивается крайне неудовлетворительно, поскольку уровень выполнения последней задач и функций, которые официально заявлены в основополагающих программных документах, регламентирующих её деятельность, недопустимо низок. Такое разительное несоответствие между идеальным содержанием понятия «образование» и его практическим воплощением порождает двойные стандарты, продуцирующие «теневые» социально-образовательные отношения. Практическим результатом подобного, приобретшего

общенародный характер, двурушничества стал «чёрный рынок знаний», реалии которого, прочно укоренившись в народном самосознании, запрограммировали геном украинских образовательных отношений на много поколений вперёд.

«Теневой» сектор системы образования, возникновение которого было спровоцировано распадом Советского Союза, нащупал обходные пути вокруг несостоятельности официальной государственной образовательной политики. В результате, социальный институт образования, вместо того чтобы противодействовать собственному регрессу, удовлетворился возможностью обойти данную борьбу стороной и погрузился в состояние безмятежного, гипнотического сна. Гипнотического, потому что посредством самогипноза упорно игнорирует угрозу близкого коллапса. И станет ли этот коллапс фактором его перерождения, или причиной полного уничтожения – вопрос, ответ на который необходимо предугадать заранее, не дожидаясь саморазвития событий.

Основная предпосылка бедственного положения, в котором оказалась система общественных отношений (в том числе и в области образования) в переломный для всех постсоветских государств момент, усматривается в обусловленном глобализационными процессами императиве резкого перехода социально-экономического устройства от индустриального к постиндустриальному [13, с. 23-52]. Метаморфозы, произошедшие за последние 20 лет в общественной жизни Украины, повлекли за собой необходимость в приспособлении сферы образования к изменившимся (и продолжающим меняться) условиям. При этом, объективная скорость подобной «перестройки» отечественной инфраструктуры значительно отстаёт от темпов, навязываемых мировым прогрессом. Осознание необходимости перемен чрезмерно, недостижимо опережает сами перемены, мысль претворяется в действие с невосполнимой потерей времени. В данных условиях предостережение А. Тоффлера является особенно актуальным для современной Украины. «Несмотря на всю эту риторику по поводу будущего,

наши учебные учреждения поворачивают назад, к исчезающей системе, а не двигаются вперёд к новому обществу, которое возникает. Их значительная энергия направлена на подготовку Индустриальных Людей – людей, экипированных для выживания в системе, которая перестанет существовать раньше, чем они» [173, с. 325].

И победа сферы отечественного образования в подобной, эволюционной, борьбе имеет значение, которое выходит далеко за рамки данной сферы. Более того, она имеет общесоциальное (в масштабах украинского социума) значение, ведь прогресс человечества (как одно из наиболее глобальных и эффективных проявлений умения приспособливаться к изменчивым условиям существования) всегда был обусловлен непреодолимым влечением человека к познанию, которое на современном этапе развития общества не может быть полноценным без надлежаще организованного образования. Познание является причиной прогресса и его целью. Достижения прогресса совершенствуют познавательную деятельность, саморазвиваясь таким образом.

Однако данный причинно-следственный процесс существенно замедлился в современной Украине. Новейшие научно-технические, финансово-экономические, социокультурные достижения отражаются и используются системой отечественного образования с большим опозданием и невосполнимыми потерями. А ведь, именно система образования является структурой, организующей и направляющей познавательную деятельность. «Если жизнь человека должна быть осмысленной, именно такой она и должна быть, то реализоваться должна как дискурс, источники которого – в образовании» [4, с. 8]. Следовательно, несостоятельность социального института образования порождает неосознанное, бездумное существование, ведущее к общекультурной стагнации и, даже, регрессу. В действие вступает обратная причинно-следственная закономерность – прогресс захлёбывается и тянет за собой на дно все отрасли социальной жизни, в том числе, и образование.

«Одна эпоха не понимает другую; а никчемная эпоха ошибочно судит обо всех остальных, по своим, собственно, никчемным меркам» [30, с. 491]. Современная дисфункциональность системы украинского образования, проецируясь в будущее, грозит превратить его (будущее) в такую эпоху, окончательно лишив себя, а значит и всех нас, надежды на прогресс.

«Человек – наверное, единственное существо в мире, которое не может не хотеть стать человеком» [175, с. 253]. Чем интенсивней эволюционирует общество, тем выше запросы человека по отношению к тому, каким именно он должен быть для того, чтобы осознавать себя Человеком. Гуманистические генезис и рефлексия взаимообусловлены, связаны прямопропорциональной зависимостью. Для того, что бы человечество продолжало своё материальное и духовное совершенствование, ему необходима развитая, но, при этом, целостная система накопления, хранения и передачи информации, позволяющая непрестанно осмысливать приобретаемый опыт. Таким универсальным, совершенным «суперсервером» является социальный институт образования. «Так уже повелось, что величие и целостность всегда идут в паре; одним из условий совершенства является существование центра. И таким центром... является Университет... Это обитель мудрости, светоч мира, посланник веры, “alma mater” молодой генерации» [125, с. 44]. Выделенные Д. Ньюменом мессианские свойства университета принадлежат, прежде всего, образованию в целом и пронизывают феномен университета постольку, поскольку он является частью этого целого. Целостность образования, определяемая его способностью полномерно отражать социальный прогресс, становится для последнего питающим началом. Если же образование перекратит рефлексировать общественную жизнь, то пищевая цепь прервётся, как следствие, образование омертвевает, эволюция Человека прекратится.

Подобные тенденции неограниченно экспансируют на протяжении нескольких последних десятилетий в украинском образовании, которое всё больше напоминает впавшего в клиническую смерть больного, чем дальше,

тем меньше подверженного реанимации. «Отсутствие в стране стратегического видения её развития, растрата её интеллекта в хаосе политических и государственных программ, постоянное повторение ошибок и упрямое нежелание осуществлять инициативную репарацию омертвевших подходов – всё говорит о том, что задача целеустремлённых осмысленных изменений человека в Украине, его ментальности – до сих пор не поставлена правительством в формальном образовании. Вместо этого, в обществе нарастают сектора неформального образования (СМИ, коммуникативные сети, Интернет, разнообразные учебные институции, религиозные общества, семинары экстрасенсов и целителей, и т. д.)» [87, с. 60-61].

«Мы стоим на пороге нового поворота истории, чудесной трансформации социума, всестороннего изменения всех форм социального и индивидуального бытия. Глобализация, информационная революция, волоконная связь, сверхскорости турбореактивной авиации, нанотехнологии... Всё это меняет образ мира и привычные контуры нашего бытия в нём. А главное – меняются фундаментальные основы воспроизведения человека как биологического и антропологического типа: и пока мы не осмыслим сути того, что происходит, не сформируем, по крайней мере теоретически, как говорят синергетики «порядка из хаоса», мы никогда не выстроим систему образования, которая обеспечивала бы более или менее удовлетворительную подготовку человека к жизни» [3, с. 6].

И жизнь не медлит с ответом – уже сейчас количество необразованных (читать, неподготовленных к жизни) украинцев стало критическим, вследствие чего положение украинского общества можно охарактеризовать как бедственное. Украинское образование как составляющая украинской социальной системы подчинено происходящим в ней процессам. Деграция общества в целом неизбежно влечёт за собой регресс образования. Дегенерация образования лишает социум надежды на прогресс в будущем. Однако именно образование может стать ключом к выходу из этого замкнутого круга. Правильная организация образования («формирование

порядка из хаоса») сегодня позволит запрограммировать его эффективное развитие в дальнейшем. Что, в свою очередь, позволит сформировать другую нацию, нацеленную на эволюционное самосовершенствование.

В условиях состояния упадка, затронувшего все отрасли общественной жизни (в том числе, и образование), выразившегося в нивелировании чётких правил и границ, которые направляли, координировали и оберегали социальные отношения от поглотившего их теперь беспорядка и хаоса, стала очевидной острая нужда в качественном, соответствующем современной диалектике развития нации нормировании всех видов общественных отношений, в первую очередь, в области образования (в силу общности социально-исторического развития РФ и Украины факты, изложенные российским исследователем Н. Д. Есевой, непосредственно касаются сферы отечественного образования) [61]. Именно качественное нормирование позволит эффективно организовать систему украинского образования, столь сильно отклонившуюся от нормы в сторону дезорганизации, беспорядка и хаоса. Современное образование (как и образование будущего) невозможно, не будучи отрегулированным посредством хорошо спроектированной и чётко отлаженной системы установленных государством, официальных, общеобязательных и общедоступных норм. «Стандартизация образования является одной из основных необходимых мер создания образовательного пространства, а также ведущим элементом системы обеспечения качества в высшем (и не только высшем – О. М.) образовании» [84, с. 31].

В первом разделе настоящего исследования было доказано, что наиболее приоритетным способом организации общественно-образовательных отношений является их нормирование и проектирование посредством куррикулума. Последний представляется в качестве концентрата всей образовательной системы, ядра, программирующего её развитие и функционирование. Его социальный этос воплощается в целостности, согласованности, эффективности. Как нормативный комплекс, планирующий общественно-образовательные отношения, куррикулум становится

немаловажной частью моделирования социальной жизни вообще. Как залог качества народного образования куррикулум – один из краеугольных камней, на которых зиждется социальный прогресс в его духовном, экономическом, научно-техническом и др. планах.

Куррикулум (будучи системой норм, порядком, закономерностью) берёт своё начало в законах, по которым саморазвивается вселенная. Как продолжение этих законов он призван внести свою лепту в приближение человеческого общества к совершенству, а именно, установить порядок в сфере образования, которая является определяющим фактором социального прогресса. Качество куррикула (степень исполнения куррикулумом своего предназначения – упорядочивания института образования) прямопропорционально качеству человеческих ресурсов, а значит и уровню государственной экономики, её способности обеспечить населению эффективное культурное развитие. Соответственно, чем добротнее национальный куррикулум, тем выше статус государства и в сознании подчинённых ему участников образовательных отношений, и на международной арене.

В данном контексте уместно привести известное положение из трактата Аристотеля «Политика»: «варвар и раб, по природе своей, – понятия тождественные» [10, с. 377]. Действительно, варвар как воплощение социальной неразвитости и необразованности не может быть свободен уже потому, что находится в плену у собственной неосознанности. Обретение свободы, таким образом, прямопропорционально движению к передовой социальной организации, достичь которой невозможно, не имея соответствующе упорядоченной системы образования. Древние греки называли варварами окружавшие их народы, значительно отстававшие от их родины в общественном прогрессе – «отсталые» народы. Исходя из того, насколько упорядочена (точнее, беспорядочна) система отечественного образования, можно сделать вывод о том, какой имидж имеет Украина в

представлении развитых стран с момента падения советского образования по настоящее время.

Тем более животрепещущей, решающей задачей является курикулярное нормирование. При соблюдении ответственного подхода к его созданию – в случае если куррикулум станет венцом интеллектуальных достижений прошлого и настоящего – он не утратит способность впитывать эти достижения и в будущем, а следовательно значительно ускорит положительные изменения в образовании и в остальных отраслях социально-экономической жизнедеятельности. «Стандарт не может быть плохим или приблизительным, он не может быть более или менее хорошим, он должен быть совершенным» [25, с. 119].

Однако в настоящее время в украинской образовательной, правовой, политической, экономической практике отсутствует явление, хотя бы приблизительно сходное по своим сущностным характеристикам с рассматриваемым образовательно-правовым идеалом. Вопрос о создании нормативно-программного комплекса, направленного на эффективную организацию и реформирование общественно-образовательных отношений остаётся открытым. Попытки экстрагировать элементы куррикулума из нормативно-правовых актов разного уровня и порядка, действующих в сфере украинского образования, а затем собрать из них, более или менее, разборчивую мозаику заранее обречены на провал в силу противодействия дестабилизирующих образовательную систему проблем, анализ которых будет представлен ниже.

Некоторым подобием курикулярной организации можно считать ряд общих принципов функционирования и развития системы образования, закреплённых в Законах Украины «Об образовании» [65], «О дошкольном образовании» [63], «Об общем среднем образовании» [64], «О внешкольном образовании» [66], «О профессионально-техническом образовании» [67], «О высшем образовании» [62] и комплекс мероприятий, направленных на исполнение данных законов, зафиксированный в подзаконных нормативно-

правовых актах, утверждённых Кабинетом министров Украины и Министерством образования и науки Украины. Например, Комплексный план мероприятий по развитию общего среднего образования в 1999-2012 годах [148]. Наиболее приближёнными к куррикулуму по своим программным характеристикам можно считать Национальную доктрину развития образования [149] и концепцию Государственной программы развития образования на 2006-2010 года [150]. В меньшей степени куррикулярно-прогностической целостностью обладают Государственная целевая социальная программа развития дошкольного образования на период до 2017 года [146], Государственная целевая социальная программа развития профессионально-технического образования на 2011-2015 года [145], Государственная целевая социальная программа развития внешкольного образования на период до 2014 года [147].

В частности, Государственной программой развития образования на 2006-2010 года, среди прочих мер, было установлено повышение индексов образования и человеческого развития на региональном и общегосударственном уровнях, а так же открытость процесса разработки нормативно-правовых документов, их экспертизы, апробации и утверждения [150]. Однако механизм практического внедрения данных установок в жизнь не был разработан. Подобная халатность привела к искажению содержания образования не прошедшими соответствующей апробации программами и учебниками при переходе отрасли среднего образования на двенадцатилетнюю систему обучения. Национальная доктрина развития образования предполагает «финансирование государством получения дошкольного, полного среднего и профессионально-технического образования в государственных и коммунальных учебных заведениях в объёме определённом государственными стандартами» [149]. О том, каким образом неадекватная система финансирования влияет на качество получаемого образования, можно судить по итогам реализации данной доктрины, прослеживаемым со дня её принятия, в 2002 году, по настоящее

время. В остальном же, рассматриваемый акт демонстрирует недостаточное понимание необходимости в создании единого базового нормативно-программного комплекса, который регламентировал бы развитие социального института образования в целом и каждого из его элементов в отдельности с расчётом и на далёкое, и на ближайшее будущее.

В результате такого непонимания, в Украине не существует полноценного механизма, который бы обеспечивал практическую реализацию смысла, вложенного в понятие «образование». Механизма, в системе которого могли бы слаженно взаимодействовать такие звенья, как разработка содержания образования и внедрение его в образовательный процесс, своевременное обновление учебных программ, создание уместных образовательных документов, дидактических материалов, моделирование рабочих ситуаций и выявление методов их решений, адекватное оценивание результатов и самого процесса учебной деятельности и многое другое, что в достаточной степени не выполняется, не функционирует.

Вместо этого, отечественные общественно-образовательные отношения вынуждены опираться на рудиментарную нормативную систему. Такие факторы, как мониторинг украинской современности, насущные социально-экономические реалии, потребность общества в том, чтобы его члены обладали определёнными, необходимыми не вчера, а сегодня и завтра, навыками и знаниями, – не стали краеугольными камнями в основании данной системы. Напротив, система функционирует, базируясь на искусственном приспособлении устаревших нормативов, программ и методов к динамично изменяющейся жизни. Как следствие, противоречия между объективными социально-образовательными отношениями и регламентирующими их нормами устраняются посредством искусственной коррекции последних, состоящей в их виртуальном, оторванном от жизненных реалий прилаживании друг к другу. Безотлагательная необходимость в радикальном объективном обновлении всего образовательно-нормативного комплекса, при этом, игнорируется.

2.2 Социально-философский анализ отечественной общественно-образовательной проблематики.

Процесс превращения действующей, но совершенно недейственной и несостоятельной, образовательно-нормативной базы в по-настоящему эффективный комплекс источников образовательно-правовых норм (то есть – в kurikulum) сталкивается с необходимостью решения ряда общесоциальных проблем, которыми поражена сфера отечественного образования. Противодействие, оказываемое данными проблемами любым попыткам установить порядок в сфере образования, является преобладающим фактором окружающей среды, в которой должен родиться и функционировать kurikulum. Разрабатывая и внедряя kurikulum, необходимо «знать врага в лицо», то есть, чётко представлять себе круг проблем, препятствующих воцарению порядка в сфере общественно-образовательных отношений. Поэтому, следующей задачей настоящего исследования является определение и анализ социально-образовательной проблематики, ключом к разрешению которой должен стать kurikulum.

Главным и роковым, в контексте глобальности своих последствий, симптомом украинской социально-образовательной проблематики является патологическое отставание образования вообще и образовательного нормотворчества в частности от стремительно развивающейся общественной жизни. Перспективы подобного нарушения органичного баланса в пропорции «норма/отношение» определяются как особо опасные, учитывая, что «наиболее важной особенностью упорядочивания в процессах обучения, воспитания и развития личности и общества в целом предстаёт постепенное познание и сближение целей образования и целей жизни, интенсификация этих процессов, достижение высокой эффективности для экономии

интеллектуальных и других ресурсов человечества, для применения разума каждого индивида с большей пользой для общества» [127, с. 40].

«Мы живём в обществе, которое ради сохранения собственного строя учит нас всех привыкать и приспособляться к данностям бытия, ещё и за это вознаграждает» [54, с. 182], – очевидно, что социальная тенденция, угаданная Г. Г. Гадамером, напрямую касается сферы образования. Парадоксально, но инстинкт самосохранения общественных формаций действительно может привести социально-образовательные отношения к застою, сравнимому со смертным оцепенением.

Во избежание подобной ситуации образовательно-правовые нормы в качестве структур, организующих и направляющих образовательные отношения, просто обязаны «учесть современный социальный заказ, связанный с успешным завершением текущего этапа модернизации общества» [163, с. 113]. Особенно актуальным данное требование социального прогресса становится для образования постсоветских государств, подвергнутых необходимости экстренной революционизации. Качество образования, получаемого учащимися сегодня, должно соответствовать уровню изменившихся социальных запросов (материальных, интеллектуальных, духовных) завтра. Следовательно, образовательные нормы должны прививать учащимся способность приспособляться к ускоряющимся темпам общественного развития. Это – стратегические задачи образовательного нормотворчества, те принципы, те основы, в отрыве от которых kurikulum обречён на неудачу как очередное несостоявшееся начинание в новой Украине.

Образовательно-правовые нормы не могут ориентироваться на прошлое. Организация образования должна быть абсолютно открыта настоящему, более того, она должна проникнуть в самую его сердцевину, полностью впитать в себя все его вейнья и тенденции. [128].

Идеальная модель соответствующего современным условиям куррикулума должна включать в себя такие элементы как интенсификация

полезных нововведений и изобретений в сфере образования. Это становится всё более важным, учитывая глобальный переход мировой промышленности от выпуска долговечной продукции к производству товаров, имеющих ограниченный срок годности, однако успевающих изжить свой инновационный потенциал в течение относительно короткого периода эксплуатации, и тут же уступающих место предметам более прогрессивного, более совершенного предложения. В условиях стремительного развития технологий основным императивом куррикулярного бытия становится не терпящая промедлений погоня за социальным временем, успешность которой обусловлена безотлагательным внедрением в образовательный процесс актуальных приёмов, методик и полезных моделей.

В этом отношении, наиболее приоритетными для модернизации секторами являются профессионально-техническое и, в особенности, высшее образование, поскольку «надлежаще упорядочив университет... ему, без сомнения, можно поручить задание развития науки... ..университет всегда тесно связан с практической жизнью и потребностями государства» [52, с. 30, 31].

Однако при нынешнем подходе к нормативной организации образования действительно прогрессивные, практически значимые инновации внедряются в образовательный процесс на тот момент, когда необходимость в них уже отпала и появились более свежие, развитые технологии. Парадокс заключается в том, что последние ожидает та же участь.

В результате подобной инертности, замедленной реакции на непрестанно изменяющиеся жизненные обстоятельства, возникает «противоречие между общим заданием образования... и теми практическими нуждами, которых общество и государство от него ожидают» [54, с. 172], которое, в отличие от описываемой Г.-Г Гадамером немецкой общественно-образовательной проблематики, многократно усиливается украинской соционациональной (формалистской и бюрократической) спецификой.

Следующий пример данного противоречия является наиболее животрепещущим: несмотря на то, что трудоустройство по образцу советской административно-командной системы больше не существует, система образования всё ещё не проводит (или, в лучшем случае, проводит на весьма низком, недостаточном уровне) подготовку будущих выпускников к ужесточившимся условиям рынка труда. Описанная германским философом У. Бекком ситуация чрезвычайно актуальна для отечественных социально-образовательных отношений. «Что бы избежать безработицы, молодые люди дольше остаются в школах, нередко избирают дополнительную специальную подготовку. Но чем дольше они остаются в школах, тем больше образование соразмерно с их имманентной претензией на профессиональное будущее, предстаёт перед ними потерей времени без какого бы то ни было смысла... страдает авторитет преподавателей, а профессионально ориентированные учебные планы и учебное содержание сползают в область ирреального. Лишь с небольшим преувеличением можно сказать, что поражённые безработицей секторы системы образования ныне всё больше напоминают какой-то призрачный вокзал, где поезда уже не ходят по расписанию. Тем не менее, всё идёт по-старому. Кто хочет выехать – а кому хочется остаться, читай: обречь себя на отсутствие будущего? – тот должен занимать очередь в кассы, где дают билеты на поезда, которые в большинстве случаев уже переполнены или идут совсем не в указанных направлениях. Делая вид, что ни чего не произошло, чиновники от образования, сидящие в кассах, с огромным бюрократическим запалом распределяют билеты в Никуда да ещё и терроризируют очередь, стоящую перед ними, “угрозами”: “Без билетов вы никогда не сможете выехать на поезде!” И наиболее ужасно, что они правы!...» [15, с. 219-220].

Действительно, между образовательными нормами и современным ритмом социально-образовательных отношений, которые они (нормы) призваны направлять и контролировать, образовалась глубокая пропасть. Субъекты образовательной политики, тщетно пытаясь её преодолеть, упорно

игнорируют необходимость в сооружении прочного широкого моста и подталкивают образовательные нормы к поспешным, плохо подготовленным прыжкам. Подобные пробы, естественно, заканчиваются ошибками, и образовательные нормы попросту падают с края пропасти, так и не достигая нынешнего этапа общественного развития. Таким образом проявляет себя одна из наиболее опасных и сложно решаемых социальных проблем, встающая на пути у эффективного нормирования сферы отечественного образования – извечный специфично украинский субъективизм, идейное самолюбование, одним из воплощений которого есть парадоксальная склонность впадать из крайности в крайность. Однако можно ли решить задачу модернизации (будь то модернизация образования или любой другой сферы общественной жизнедеятельности), необдуманно, раскоординированно перескакивая от одной противоположности к другой? Мыслимо ли попасть из прошлого, в котором застряла система украинского образования, в будущее, так и не побывав в настоящем, и разумно ли стремглав бросаться в грядущее, забывая об уроках, преподнесённых минувшим?

Вероятность соединения в рамках образования двух борющихся противоположностей, привычного и авангардного, рассматривалась Ж. Дерридой: «Во времена кризиса, в период декаданса и обновления, когда Университет пребывает на стадии трепетания, побуждение к раздумьям сводит воедино в одном временном миге желание памяти и открытости будущему, верность стража, который не хочет утратить возможность будущего, другими словами, обязательства по отношению к тому, чего ещё не имеешь и что ещё не настало. Его нет ещё ни у тебя, ни на горизонте. Удержать память и не утратить возможность – возможно ли это?» [55, с. 265]. «Дилемма одновременного поддержания культурной памяти и реализации новых перспектив развития, которые не всегда совместимы с традициями, стала сквозной в дискурсе Университета как идеи и до конца середины XX-го века была осью околоуниверситетских дискуссий» [68, с. 10]. Для

украинского образования данная дилемма не утратила актуальности и по сей день.

Дж. Гили считает, что современное образование очутилось на перекрёстке трёх дорог, первая из которых ведёт к укреплению позиций традиционных образовательных норм и признанию тех, кто в них не вписывается, антисоциальным меньшинством; вторая – к ликвидации норм вообще; третья – к установлению, исключительно, эффективных норм, расширению поля развиваемых способностей и ожидаемых результатов [208, с. 304].

В первом случае приоритет отдаётся образовательным традициям. В современном мире каждое государство призвано обеспечить минимальный уровень образованности населения. С этой целью в образовательных нормах официально закрепляется набор знаний, общеобязательный для усвоения. Закономерным этапом данного процесса является неопределённая в своей протяжённости временная разница между стадиями установления и обновления образовательных норм, заполняемая образовательными традициями. Однако последние, будучи порождением прошлого, имеют тенденцию противодействовать будущему, игнорируя факт своего старения. Ретроградно ориентированный субъективизм воплощается в облике социально-образовательной проблемы ортодоксального традиционализма. Определение различных морф последнего и анализ производимого ими в сфере образования разлагающего эффекта будут представлены ниже.

Второй путь, является формой нигилизма, который, будучи порождением субъективизма, представляет собой следующую социально-образовательную проблему и в практической плоскости угрожает тотальной дезорганизацией общественных отношений в сфере образования, погружением их в хаос. Поэтому мы, солидарно с Д. Гили, считаем, что третий путь является единственно приемлемым. «Перейти от хаотического к упорядоченному развитию теории и практики стандартизации образования в логике её непрерывности и преемственности – такой социальный заказ

образования» [12, с. 55]. Куррикулум как генератор разумного планирования призван обеспечивать непрерывное поступательное развитие образования. Куррикулярный процесс должен быть лишён необдуманных дискретных прыжков, тормозящих (или, даже, отбрасывающих назад) образовательный (а значит и социальный) прогресс. Поэтому, одной из наиболее важных социально-образовательных задач, подлежащих куррикулярному разрешению, является оптимальное совмещение образовательных реформ и инноваций с положительными (действенными и эффективными) традициями.

Проблема излишнего традиционализма в образовании раскрывается в безотчётной приверженности к навечно установленному, незыблемому, неизменному образцу, свойственной чиновникам, которые ответственны за формирование и исполнение образовательной политики. В их сознании подобный образец приобретает характер непреложного, неоспоримого, безапелляционного стандарта, (точнее, штампа). В таких условиях общеобязательность образовательно-правовой нормы играет, скорее, негативную роль – наделённый общеобязательностью штамп превращает образование в «штамповку», низкокачественный продукт широкого потребления. При этом, в настоящее время в Украине, как и 20 лет назад, сущностное (в противоположность поверхностному) обновление «раз и навсегда» принятых штампов и ГОСТов оказывается очень сложным, хлопотливым и долгим процессом, патологически отстающим от стремительно прогрессирующей жизни. Таким образом проявляет себя скрытая опасность, заключённая в институциализации образования: «институция имеет тенденцию превращать себя в самоцель» [188, с. 163], обрастая при этом неподъёмным грузом бессмысленно циркулирующих внутри неё закостенелых, инертных правил и нормативов, единственной задачей которых становится непрестанное нанесение макияжа на уже давно истлевшую мумию волокитно-бюрократической вертикали образовательных отношений.

Однако, как бы ни было досадно, необходимо признать, что на данном этапе исторического развития, когда «новые возможности создали новые, значительно более высокие стандарты и создали “штучные потребности”» [77, с. 10], «штампование» является единственным средством, при помощи которого возможно обеспечить массовость и общедоступность какого-либо товара, в том числе и образования. Парадоксально, но в условиях современной рыночной экономики, к становлению которой привели научно-технический прогресс и образование, они оба (и научный прогресс, и образование) превратились именно в объекты товарно-денежных отношений (товары).

Здесь обнаруживает себя обратная сторона научно-технического развития, обуславливающая появление очередной социально-образовательной проблемы. Основное предназначение образования, обречённого на безропотное повиновение диктату глобального бизнеса, – воспитание общества потребителей, которые будут приобретать всё большее количество всё интенсивнее производящихся товаров. Категория количества становится ведущей для такого социума и проникает во все сферы его жизнедеятельности в роли определяющей измерительной системы (даже для категории качества). Научно-технические достижения способствуют ускорению данного процесса. Поскольку любая техника и любая наука рождаются при помощи количественных показателей, то и нацелены они, прежде всего, на репродукцию и размножение именно количественной стороны мироздания. В итоге, «соблазны современной жизни поставили человека перед рациональным требованием отказа от морально-иррациональных переживаний; совесть, справедливость, сохранение чести, поиск смысла, экзистенциальные чувства и т. д. уступили в пользу упрощённого бытия, которое подлежит количественному исчислению» [96, с. 13].

Однако структура природы такова, что количественные характеристики нераздельно связаны с качественными и не могут существовать в отрыве от

последних. Их игнорирование ведёт к утрате объективности в восприятии жизни во всей её полноте, скрывает в тени не менее половины информации о бытии. Проникая в образование в целом и образовательные нормы в частности, засилье количественно измеряемого познания вытесняет качественную сторону последнего. В результате, образование перестаёт отражать действительность целиком и быть адекватным многогранности социальной витальности. Раскрытая К. Марксом и Ф. Энгельсом буржуазная социально-образовательная тенденция сохраняет свою актуальность в условиях современного украинского потребительства – образование превращается в «придаток машин» [111, с. 51].

Таким образом, на современном этапе развития общества нормирование становится неотделимым от «штампования». Данная ситуация воздвигает перед нормотворчеством (социальным вообще и образовательным в частности) проблему нормативной целостности, которая выражается в приемлемом соотношении количества и качества, потребительства и бескорыстной духовности, штампа и жизненности. Решение обозначенной проблемы можно определить как поиск «золотой середины» между указанными противоположностями. Однако нарушение подобного равновесия запрограммировано в нынешнем нормотворчестве, что является непосредственной угрозой для единства и полноты (а значит, и эффективности, и функциональности) социальных норм. В контексте нормативного баланса существенный интерес представляет мнение специалиста в области совмещения несовместимых субстанций – музыки и камня – архитектора Г. Б. Борисовского: «Если бы я был поэтом, я возвеличивал бы стандарт в стихах, я представлял бы его в виде доброго гения, имеющего чудодейственную способность делать дорогую вещь дешёвой. Подобно греческому царю Мидасу, который одним своим прикосновением превращал любую вещь в золотую, стандарт делает уникальные изделия достоянием всех. Но часто этот добрый гений своенравен и капризен: стоит нарушить какие-нибудь, пока что, мало

известные нам законы и правила, как стандарт наказывает нас, делая вещи хмурыми и убийственно однообразными» [25, с. 5-6].

Как выраженный в традиционализме субъективизм, так и потребительство порождают небрежный, безответственный, дилетантский подход к нормированию, приводят к социально вредным последствиям: чрезмерно строгому контрольно-пропускному режиму для всего разнообразного, вариативного, отклоняющегося от нормы, то есть живого. Для системы образования такой подход оборачивается катастрофой – закрытостью образовательного процесса от инноваций, прогрессивных теорий и практик, от восприятия изменений, происходящих в обществе, – от дающего жизнь потока свежего весеннего ветра.

Превращаясь в бездумное «штампование», усиленное инертной жёсткостью постсоветской бюрократической вертикали, нормирование образования создаёт и себе, и образованию в целом новую проблему – модернизация украинского образования, если и проводится, то без соответствующей теоретической и экономической базы, посредством слепого принуждения. Отсюда, со стороны участников социально-образовательных отношений возникает неприязнь ко всякого рода нововведениям.

Система украинского образования переполнена разного рода директивами, «указаниями центра», создающими лишь видимость нововведений, а по факту – являющимися напрасной работой по «перестановке мест слагаемых». Подобное нормирование (если его можно назвать таковым) не достигает сути общественно-образовательных отношений и остаётся лишь поверхностным. Тем не менее, эта псевдодеятельность отнимает львиную долю рабочего времени, концентрирует на себе массу полезных усилий. В условиях подобных перегрузок и крайне низкого финансирования (что не маловажно) социальный институт образования просто не в состоянии распознать и адекватно воспринять те редкие попытки подлинной модернизации, повышения эффективности, которые время от времени к нему прорываются.

Насильственное насаждение западных образовательных норм на необработанный грунт украинских социально-образовательных отношений, осуществляемое в худших советских традициях, «по указанию центра», также не приводит к положительным результатам. «Спускаемые сверху», неадаптированные применительно к местным особенностям директивы вызывают у исполнителей лишь чувство отторжения, нежелание заниматься внедрением в практику «ценных указаний» «всезнающего» начальства. Прививание одних и тех же норм, механизмов и принципов в корне отличающимся друг от друга образовательным нишам, производимое «под одну гребёнку», без учёта отличительных черт каждой из модернизируемых систем, влечёт не становление порядка, а возникновение всё новых коллизий и конфликтов, усугубляющих застойные явления в общественно-образовательных отношениях.

При таком подходе центральных органов власти к нововведениям в сфере образования и у непосредственных исполнителей подобной образовательной политики (учителей, преподавателей), и у её «пользователей» (учеников, студентов) возникает пассивное или, даже, активное неприятие навязываемых инноваций. Как следствие, каждый из них сознательно либо подсознательно избирает образ действий, предложенный П. Фрейре: «Мне больше по нраву бунтарство, ведь оно укрепляет мой статус личности, которая никогда не поддаётся манипуляциям и стратегиям, предназначенным для сведения человеческой персоны на нет» [178, с. 99]. Практически подобное «бунтарство» носит, скорее, характер партизанской войны, чем открытых боевых действий. В результате, начатая модернизация захлёбывается в омуте формалистики, и «показухи».

Примером негативных последствий армейских уравниловки и единообразия, свойственных централизованно-принудительной, штамповально-бюрократической организации общественно-образовательных отношений служит, опротестовывавшееся К. Ясперсом нивелирование уникальности высшего образования, третировавшее европейские

университеты в середине прошлого столетия: «Грехопадение университетского обучения начинается тогда, когда обязанностью становится посещать определённые лекции и практические занятия. В результате, в конце концов, приходят к регламентации обучения. Таким превращением в школу хотят гарантированно достичь того, чтобы все хорошо овладели учебным материалом. На этом губительном для университета пути вместе со свободой обучения подавляют жизнь духа» [188, с. 125]. Данная проблема, зафиксированная более полувека назад в капиталистическом зарубежье, стала особенно актуальной в настоящее время для постсоветской Украины.

Травматичный характер анализируемого централизованно-принудительного воздействия с необходимостью провоцирует развитие мутагенного новообразования в ткани общественно-образовательных отношений – неудержимо самоускоряющейся «гонки показателей», ущербная напряжённость которой стойкими болезненными метастазами распространяется по всему организму института образования. Парадоксально, однако сопутствующим условием возникновения данной социально-образовательной проблемы является идеальная сущность образовательных норм. Побочным эффектом чрезмерной увлечённости данной стороной образовательно-нормативного естества становятся пропущенные через фильтр формалистики завышенные требования субъектов образовательной политики, обращённые к идеализированным участникам социально-образовательных отношений. Но справляться с подобными требованиями приходится живущим в объективной действительности людям – реальным учителям и ученикам, преподавателям и студентам, а также другим непосредственно соприкасающимся с учебным процессом образовательным единицам. Формируется несоответствие создаваемых образовательных нормативов и объективных возможностей лиц, вынужденных им подчиняться. В результате, генерируется невыполнение образованием своего общественного предназначения – учащимися не усваивается более половины от общего объёма содержания образования.

Высокий процент непринятой информации составляют знания, необходимые для полноценной социально-культурной адаптации лиц, оканчивающих учебные заведения.

При этом, ситуация тотальной недообразованности резонируется перегруженностью содержания образования бесполезным учебным материалом, который, во-первых, не соответствует объективно ожидаемым от будущего выпускника возможностям, во-вторых, значительно отстаёт от стремительного темпа современной жизни. Развитые государства стараются при помощи образовательно-правовых норм (куррикулума) очертить минимальный круг общеобязательных для усвоения знаний и навыков. В нашей же стране, патологически склонной к искусственному завышению количественных показателей как самоцели, наблюдается обратная тенденция – образовательные нормативы зачастую бывают заранее абсолютно невыполнимыми. В результате, на практике предписания образовательных норм соблюдаются лишь де-юре, что делает полученное образование низкокачественным и де-факто непригодным.

Проблема чрезмерно завышенных показателей порождает необоснованную загруженность учителей и преподавателей. Одним из основных заданий образовательных норм является эффективное распределение, урегулирование ежедневной профессиональной рутины каждого отдельно взятого педагога. Однако данное нормирование, в том виде, в котором оно существует на сегодняшний момент, обусловило установление непреодолимо загромождённого принудительно-обязательного распорядка учебной деятельности, который настолько заполнил собой весь образовательный процесс, что стал отождествляться с сутью последнего. При этом, значительный массив штатных функций по организации учебных занятий кабальной повинностью ложится на плечи самих педагогов. Монотонный ритм, вынужденный характер и, во многом, бессмысленность подобной деятельности определяют её враждебное восприятие и механическое, равнодушное исполнение. Соответственно, результаты такого

«труда» оставляют желать лучшего. Однообразная, запрограммированная извне, неосознанная работа – работа для машины, а не для человека. Для педагогики важны энтузиазм, самоотдача, человеческий, живой подход. Педагог подобен хореографу, который может отрежиссировать искусную танцевальную композицию только, чувствуя каждое движение души своих танцоров и своих будущих зрителей. Уроки, лекции, семинарские и практические занятия должны разрабатываться и применяться в учебном процессе с такой же виртуозностью, как хореографические постановки на танцевальной сцене.

Но реалии дидактической практики говорят об обратном. Педагоги в принудительном порядке погружаются в трясину повседневной организационно-бумажной волокиты, в результате чего у них не остаётся желания, сил и времени на выполнение своего основного предназначения – самозабвенную передачу ученикам накопленных знаний (и предварительное их накопление). О развитии данной проблемы, непосредственно, в сфере высшего образования ёмко выразился М. З. Згуровский: «Значительной проблемой высшей школы является, практически, полная “отрезанность” преподавателей от передовой науки. На них, кроме чрезмерной аудиторной нагрузки, возложены обязанности по составлению разнообразных планов, стандартов, выполнения другой бюрократической работы. Им не до науки. Исследовательской работой занимаются единицы, да и те по личной инициативе. Эта деятельность не особенно стимулируется или поощряется университетом, в основном занятым “зарабатывательством” с использованием платной формы обучения. Среднестатистический заведующий кафедрой или профессор уже перестал быть руководителем научного направления или научной школы. В лучшем случае он превратился в своего рода “заслуженного учителя высшей школы”» [69].

Как справедливо заметила И. А. Радионова, объективная природа общественно-образовательных отношений определяет необходимость противоположного подхода к организации учительско-преподавательской

деятельности. «Свобода педагогического творчества предполагает также и свободу в такой сфере как разработка учебных программ и учебных планов. Это требование имеет своё социально-философское основание. Ведь создание мира учебного знания в каждом конкретном случае должно соответствовать, по крайней мере, двум требованиям: вписываться в конкретные социокультурные контексты, содержать общепризнанные культурные коды и открывать перспективу для развития личности» [152, с. 265].

Однако предоставление педагогам (равно как и другим участникам общественно-образовательных отношений) излишней самостоятельности не станет решением для анализируемой социально-образовательной проблемы. Ведь, если каждый из них вознамерится внедрять в образовательный процесс своё собственное понимание принципов, содержания, и приёмов обучения, то лишь усилится беспорядок, нагнетаемый бесконтрольным потоком разнообразных современных методик. Ни одно гениальное произведение искусства не может быть создано без соблюдения его творцом элементарного набора правил и норм. Представим себе групповой танец, в котором каждый исполнитель двигается по собственной траектории, руководствуясь собственными желаниями и видением. Танцевальная композиция распадается, превращается в хаотическое, неразборчивое действие. Подобная участь ожидает и социальный институт образования, если его не обезопасить строгой, но при этом живо реагирующей на вызовы практической действительности системой общеобязательных норм.

Необратимая и закономерная реакция на безосновательные централизацию и принуждение привела к радикальной индивидуалистичной избыточности общественных отношений, проявляющейся в чрезмерной вариативности, многообразии и экстенсивности разного рода субъективно оцениваемых инноваций, контроль над которыми превратился в настоящую проблему, свойственную далеко не только образованию, но и человеческой культуре в целом. Ф. Фукуяма акцентировал внимание на том, что «одна из

наибольших проблем, которые стоят сегодня перед современными демократиями информационной поры, заключается в том, смогут ли они сберечь социальный порядок в условиях технологических и экономических перемен» [179, с. 17]. Перемены эти привели к поистине неукротимому буйству не прекращающихся дифференцироваться, специализироваться и обособляться теорий, технологий, методик и т. д.

Влияние, которое оказывает на социальные отношения размножающаяся в геометрической прогрессии индивидуализация каждой сферы человеческой жизнедеятельности, сравнимо с воздействием раковой мутации, неотвратимо ведущей общественный организм к смерти. «Культура глубокого индивидуализма, которая в торговле и в лаборатории ведёт к нововведениям и возрастанию, перелилась в сферу социальных норм, где разъела почти все формы подчинённости и ослабила связи, цементировавшие семьи, местности и нации» [179, с. 12]. Неизбежная диффузия современных тенденций во все отрасли социального бытия влечёт проникновение индивидуализма в область образовательных отношений. В результате, образование оказывается на грани раскола, его целостности угрожает отчуждение «между академическим преподавателем и его студентами,... отчуждение между самими науками,... отчуждение... каждого против всех остальных, против общества» [54, с. 177].

В данном контексте, для нынешней Украины совершенно актуальной является критика К. Ясперсом в корне ошибочных подходов к организации науки и образования, в рамках которых единый социально-образовательный поток искусственно разделяют на части: «Специализацию жизни провозглашают абсолютом, и варварство расчленения жизни на области компетенций одобряют как истинное» [188, с. 115]

Как общекультурная проблема индивидуализм порождает бесконечную, избыточную вариативность и специализацию видов социальной активности. Распространяясь на сферу образования, такая полифония неотвратимо и многократно усложняет задачу поддержания порядка в общественно-

образовательных отношениях. Нарушение порядка влечёт закономерные последствия – система образования становится не в силах контролировать объективность и согласованность всё растущего числа разновекторных подходов, узкопрофильных отраслей знания. Содержание таких подходов и отраслей становится ущербным, теряет своё главное свойство – отражать реальную картину динамично развивающейся единой и целостной жизни. Как справедливо отмечает российский учёный В. И. Байденко: «Ситуация “дурного плюрализма” очевидна (и идентична для социально-образовательных отношений в РФ и Украине – О. М.) и государственный образовательный стандарт не преодолевает её, но сам становится её “заложником”» [12, с. 63].

Выводы Х. Ортеги-и-Гассета о насущной потребности в живом (то есть, эволюционирующем в унисон с витальным ритмом социума) нормировании неукротимой экстенсивности науки и знания закономерно экстраполируются и на образование (как на универсальный архив, служащий для накопления и передачи научных знаний): «Университетскую (как и общеобразовательную – О. М.) реформу нельзя сводить к устранению злоупотреблений или, даже, считать это своей главной задачей. Реформа – это всегда создание нового порядка... ..Перед человечеством поставлена крайне неотложная задача – найти какую-нибудь технологию для целесообразной концентрации знаний, которые на сегодня мы имеем. Если же не удастся подчинить эту обильную растительность, то она задушит человека. Над первобытным лесом жизни возвышается ещё один лес науки, которая должна была бы упрощать жизнь. Если наука упорядочила жизнь, то теперь нужно будет также упорядочить науку, организовать её, – потому что регламентировать её уже не возможно... Науку нужно оживить, то есть наделить её формой, общей с человеческой жизнью, которая её творит. Иначе – и не стоит придаваться тщетному оптимизму – наука испарится, а человек перестанет ею интересоваться» [128, с. 68, 101].

Дополняют картину индивидуалистично-избыточной проблематики, раздробляющей социально-образовательные отношения на мириады обособленных наименьших частиц, актуальные для современной Украины полемические сентенции Ю. Хабермаса. Последний, выступая против отставшей от жизни сословной идеологии университетских «мандаринов», претендующих на то, чтобы мыслить универсалиями, призывал к осознанию того неоспоримого факта, что их место давно занято не менее могущественной кастой «экспертов», владеющих специфическим, узкопрофессиональным знанием, которое не может быть объединено в некую всеобъемлющую систему. «Ирония старой идеи университета состоит как раз в том, что она должна была бы основываться на чём-то более стабильном – а именно на самом научном процессе, раздифференцированном на перспективу. Однако, если наука сегодня уже не способна быть таким якорем идей, ведь разнообразие дисциплин уже не оставляет места для всеобъемлющей силы ни такой фундаментальной всеобъемлющей науки как философия, ни просто какой-нибудь формы рефлексии материальной научной практики, которая возникает из самих дисциплин, – на чём бы тогда должно было основываться объединительное самоосознание корпорации?» [33, с. 209]. По мнению самого Ю. Хабермаса – это «коммуникативное сообщество исследователей» при условии, что они в состоянии создать «общий язык о самих себе» [33, с. 210].

Найти «общий язык», то есть, сохранить целостность – главный фактор, определяющий дальнейшее существование образования. Как ни парадоксально, однако именно целостность, а не расчленяющий индивидуализм, является залогом индивидуальной свободы – неотъемлемого для общественно-образовательных отношений свойства. «Внутренний ритм Университета (и всей образовательной системы – О. М.) как единого целого – является независимым от социального времени и смягчает настойчивые приказы, обеспечивает драгоценную свободу действий» [55, с. 264]. Последствия же бесконтрольного индивидуализма (специализация,

перерастающая в ограниченность, разнообразие, не предаваемое объективному отбору, субъективизм и потребительство, стремящиеся удовлетворить любую личную убежденность либо потребность вне зависимости от её ущербности и, даже, вредности), напротив, превращают целостную систему в несогласованное, беспорядочное множество, неспособное сопротивляться внешней интервенции, рискующее утратить свою свободу. Признаки прогрессирующего порабощения системы образования другой, более целостной на данный момент, системой товарно-денежных отношений очевидны: «штампование» узкопрофильных специалистов, предназначенных не для освоения полной картины мира, а для удовлетворения текущих, насущных, переходящих потребностей, предпочтение целям науки коммерческих интересов, распродажа материальной базы учебных заведений, торговля дипломами и учебными местами и т. д.

Затронутые выше отрицательные последствия опосредованного субъективизмом индивидуализма проявляются в социально-образовательных отношениях слепой приверженностью агентов образовательного нормотворчества и нормоприменения либо к силе привычных, но изживших себя устоев, традиций, либо к авторитету отдельных имён, имеющих вес в сфере образования, либо к определяемой одной лишь только необоснованной верой исключительности, мессианской роли не апробированных инноваций, практическая целесообразность которых не доказана. Подобная субъективистская апологетика порождает предвзятое негативное отношение к любым затрагивающим данные «колоссы на глиняных ногах» изменениям, вне зависимости от их объективной эффективности. Предельную проблематичность субъективизм приобретает, когда его недалёковидная, противоречащая действительности социально-образовательных отношений воля начинает руководить деяниями официальных лиц, ответственных за ход образовательно-нормативного процесса.

Р. Ленем указывает на политические аспекты негативного воздействия субъективизма на образовательное нормотворчество. По его мнению, установлению исключительно эффективных, прогрессивных и действенных образовательных норм препятствует тот факт, что различные политические силы в угоду своим стратегическим интересам игнорируют острую социальную потребность в таких нормах. Левые уверены, что задачей модерного нормирования образовательных отношений является сохранение ценностей «позднего капитализма, которые они хотят упразднить», и отвергают образовательные нормы как таковые. Правые полагают, что авангардные образовательные нормы стремятся «упразднить Великие Книги западной культуры; потому они выбирают, вместо этого, удержание традиционных стандартов» [101, с. 294].

И хотя некоторые учёные считают, что «при наличии разного видения проблемы, всё таки перевешивает понимание необходимости взвешенного, ответственного и научно обоснованного подхода к ведению процессов стандартизации» [84, с. 141], нынешняя ситуация, сложившаяся в сфере украинского образования, скорее, напоминает неразрешимый конфликт из басни «Лебедь, Рак и Щука». Субъекты образовательного нормотворчества, которые в результате правопреемственности могут стать и разработчиками куррикулума, руководствуются не столько требованиями ответственной правосубъектности, сколько веяниями произвольной субъективности. Таким образом в нормативную базу системы образования вносятся несогласованные, часто противоречащие друг другу нормы, созданные под влиянием какого-то отдельного, узконаправленного (политического, идеологического, экономического, сугубо профессионального, и т. д.) субъективистского видения, не способного обозреть и осознать объективную целостность феномена образования.

Несогласованность и противоречивость образовательно-правовых норм, усугубляемые их излишним, неконтролируемым многообразием, представляют собой ещё одну проблему, стоящую перед социальным

институтом украинского образования. В настоящее время система отечественных образовательных норм непреодолимо запутанна и непримиримо коллизийна (настолько, что её вообще неприемлемо именовать «системой»). Как указывает И. А. Радионова: «Стандартизация образования и начального знания вообще возможна при условии их содержательного упрощения» [152, с. 261]. Упрощение в данном случае означает переход от чрезмерной сложности и нагромождённости комплекса норм и правил, регулирующих общественные отношения в сфере образования, к его рационализации. Сложность эта проявляется двояко: самые «главные» (имеющие высшую юридическую силу) образовательно-нормативные акты – слишком пространны и многозначительны (недоступны пониманию), для своего практического применения требуют огромного количества казуистических разъяснительных подзаконных нормативных актов (инструкций, приказов, положений, рекомендаций и т. д.); многочисленные разнонаправленные казуистические подзаконные акты – слишком противоречивы и несогласованны. Такая превратившаяся в хаос дизорганизованность нормативной базы порождает беспорядочность и в отношениях, которые данная нормативная база призвана регулировать, другими словами, в социальных отношениях в сфере образования (в образовательном процессе и его результатах).

В данном контексте уместно процитировать размышления О. А. Олекс о несогласованности белорусского института образования (ситуация, сложившаяся в котором, идентична условиям, определяющим функционирование украинской образовательной системы): «В нашей стране существует одно поколение образовательных стандартов на каждом уровне основного образования, которые разрабатывались персоналом заведений образования соответствующего уровня образования. И на каждом уровне образования – специфические образовательные стандарты, как по форме, так и по содержанию. Обеспечением их взаимосвязи не занимается ни одна организация» [127, с. 57].

Подобная сопровождаемая бесконтрольным разнообразием в процессах разработки и применения несогласованность структуры отечественных образовательных норм, порождает отсутствие чётко налаженного механизма, направленного на модернизацию данных норм, и, как следствие, беспорядочные (а значит малоэффективные) попытки их обновления.

Другими примерами негативного влияния несогласованности образовательных норм на регулируемые ими общественно-образовательные отношения служат нижеперечисленные насущные проблемы: коллизии между отраслями сферы образования, антагонизм в преподавании различных дисциплин, противоречия в составлении учебного материала, отсутствие единства и последовательности в процессах формирования, развития и оценивания работников системы образования всех уровней, а так же «несоответствие пропорциональности между государственными и частными учебными заведениями в подготовке профессионалов разных специальностей и учебных стандартов, оптимального соотношения «приём-выпуск»» [158, с. 14].

Несогласованность образовательных норм на разных уровнях и в разных областях системы образования продуцирует несоответствие между требованиями, предъявляемыми учащимся и выпускникам, и реальными результатами их обучения, то есть, полученными знаниями и навыками. Таким образом возникает диссонанс между требованиями к дальнейшему продвижению учащихся, будь то внутри системы образования (из средней образовательной школы в средние специальные или высшие учебные заведения, аспирантуры и т. д.) либо вне системы образования (непосредственное место работы, службы), и объективными достижениями учащихся. Знания и навыки, которыми смог овладеть среднестатистический учащийся, значительно отстают от запланированных к освоению в процессе обучения и совершенно не сопоставимы с параметрами профильной образованности, необходимыми для того, чтобы в дальнейшем он был способен исполнять свои трудовые обязанности адекватно условиям всё

ускоряющихся темпов социально-экономической и научно-технической эволюции.

Согласованное нормирование порождает целостную, эффективную методику. А это, в свою очередь, позволяет избавиться от проблемы напрасной траты времени на поиски решений для одних и тех же повторяющихся задач, способствует усвоению и оптимальному применению положительной практики, как педагогического прошлого, так и настоящего.

Согласованность и единство внутри системы образовательных норм отнюдь не означают, что в разных сферах знания должны применяться идентичные нормативы. В отечественном образовании, к сожалению, нередки случаи, когда нормирование происходит без учёта отличий между отраслями, и нормативы одной отрасли распространяются на другие, не взирая на нецелесообразность подобной экстраполяции. Естественно, гораздо более рациональной является практика дифференциации норм в зависимости от особенностей образовательного сектора, отношения внутри которого они будут регулировать.

Изложенная нами социально-образовательная проблематика не перестаёт быть актуальной, прежде всего, потому, что в настоящее время политика по внесению качественных изменений в систему украинского образования практически не разработана, вследствие чего, проводится на весьма низком уровне. Причиной этому служит отсутствие полноценно изученной и концептуально обоснованной стратегии улучшения отечественного образования.

Правильный выбор образовательной стратегии чрезвычайно важен для адаптации общества, в особенности, молодых поколений к эволюционирующим культурно-хозяйственным условиям современной и будущей жизни как к положительным, так и к отрицательным. Естественно, стратегия, определяющая развитие целой нации, должна быть закреплена на государственном уровне, исключительно посредством правовых норм, так как последние являются единственным способом официальной фиксации

наиболее значимых социальных отношений. В качестве внеконкурентного метода, позволяющего документально запечатлеть образовательную стратегию в рамках социально-правового института, идентифицируется куррикулум, для которого легализуемый объект становится, одновременно, структурирующей, программной основой, своеобразной молекулой ДНК.

Однако для создания столь масштабного общего плана социально-образовательной деятельности необходимо особое виденье – виденье всего образовательного устройства целиком, виденье, охватывающее одновременно каждый структурный сегмент, распознающее скрытые (как внутренние, так и внешние системные связи) связи, виденье, способное узреть полный спектр разнообразия во взаимоотношениях между институтом образования и другими социальными сферами, единой общественной макросистемой, виденье, обладающее возможностью объять и обобщить данную информацию, а обобщив, задать верное направление дальнейшему развитию образовательного бытия.

Конечно, «постичь современность, а тем более сделать обобщающие выводы касательно тех процессов, которые только что начались или находятся на стадии разворачивания, практически невозможно» [3, с. 5]. Именно поэтому, разрабатывая стратегию оптимизации образования, необходимо прибегнуть к методам философии как самого обобщающего вида мыслительной деятельности. Преимущество, непосредственно, социальной философии заключается в том, что именно она является виденьем, способным определить общую стратегию развития социального института образования, которая на современном этапе общественного бытия неотделима от стратегии куррикулярной. В контексте настоящего исследования, наибольшее значение имеет предоставляемая социально-философским анализом возможность проследить характер и аспекты внутрикулярного взаимодействия социальных институтов права и образования как основу куррикулярной стратегии нормирования общественно-образовательных отношений.

Для отечественного научного пространства остаётся справедливым замечание М. И. Басакова: «Парадокс знания о стандартизации состоит в том, что при наличии определённых успехов в практической деятельности, детальной разработки ряда теоретических и многих методологических вопросов до этого времени она не осмыслена философски, в целом как явление» [14, с. 44]. Однако исключительно специально-научный подход к исследованию социально-образовательного нормирования (в том числе, куррикулярного) обнаруживает свою недостаточность и потребность во всеохватывающем, то есть, философско-категориальном, оснащении.

Основным направлением куррикулярной стратегии является ликвидация дезорганизующих общественно-образовательные отношения социально-образовательных проблем. Последние невозможно устранить точечным методом. Для создания действительно качественного и эффективного куррикула, способного кардинально изменить ситуацию, сложившуюся в сфере украинского образования, необходимо лечить не симптомы, а причины развившегося в недрах образовательной системы заболевания. «Проблемы жизни не решаются на поверхности, их решения – только в глубине. В поверхностных размерностях они не имеют решения» [30, с. 480]. Поскольку образование является неотъемлемой составляющей социума, культуры и человеческой жизни, – корень его проблем необходимо искать в основах общественной и человеческой сущности. С этой задачей под силу справиться только социальной философии. Не получив философской разработки и осмысления, система образовательных норм (куррикулум) утрачивает свой фундамент, основу, рассыпаясь от малейшего потрясения, подобно карточному дому.

Выводы к разделу 2.

Социально-философский анализ сущности общественно-образовательных отношений позволяет определить нижеперечисленные социально-образовательные проблемы и установить обуславливающие их развитие причинно-следственные связи.

Базовой, исходной, центральной проблемой для диалектики социально-образовательной проблематики является всепоглощающий чрезмерный индивидуализм. Научно-технический прогресс настолько обезопасил среду человеческого обитания, что необходимость в коллективизме, в интенсивном межличностном общении перестала играть роль основного фактора выживания. Исчезновение необходимости повлекло снижение потребности и распространение обратной тенденции, направленной на максимальную индивидуализацию (расширение пределов индивидуальной свободы, ограничиваемой обречённостью на совместное существование), обособление, замкнутость социума в целом, каждой общественной системы и каждой отдельной личности.

Поразив систему образования, индивидуализм привнес в неё ряд социально-образовательных подпроблем: 1) субъективизм – активное одностороннее, руководствующееся вместо истины только своей личной предубеждённостью, не допускающее возможности собственной ошибочности отношение к организации социально-образовательной сферы; наибольшую опасность для нормирования общественно-образовательных отношений представляет субъективизм, исказивший сознание лиц, ответственных за нормотворчество и нормоприменение в сфере образования; 2) конформизм – противоположное активности субъективизма, пассивное отношение к упорядочиванию социально-образовательной сферы, характеризующееся отсутствием своей личной позиции, приспособленчеством к политике, навязываемой вышестоящим руководством, безразличием к содержанию подобной политики и к последствиям своего равнодушного бездействия; 3) потребительство – активное, однако противоположное идейной убеждённости субъективизма,

беспринципное, направленное на достижение своих личных корыстных целей, удовлетворение частных интересов отношении к урегулированию сферы образования; ущерб в особо крупных размерах организации социально-образовательных отношений приносит потребительство, растлившее субъектов образовательного нормотворчества и нормоприменения; 4) избыточность – порождённые индивидуалистическим обособлением неограниченные и чрезмерные специализация, вариативность и множественность отраслей социально-образовательной сферы, а также, рационализаторских предложений, направленных на её усовершенствование.

Субъективизм, в свою очередь, становится родоначальником следующих социально-образовательных подпроблем: 1) традиционализм – субъективная приверженность к устоявшимся, привычным традициям и штампам, действующим в сфере организации общественно-образовательных отношений, игнорирующая их (штампов) нецелесообразность и отставание от уровня социального развития; 2) нигилистическое новаторство – субъективная направленность на внедрение в сферу образования определённых инноваций вне зависимости от их целесообразности и апробированности, обусловленная безосновательной верой в мессианский характер данных инноваций и безапелляционным отрицанием несовместимых с ними образовательных явлений.

Конформизм и потребительство как вместе, так и по отдельности могут составлять мотивацию для формалистики – поверхностного, формального бессодержательного отношения к нормированию социально-образовательных отношений; становясь внутренним свойством чиновника, принимающего участие в образовательном нормотворчестве либо нормоприменении, формалистика эмиссирует в общественно-образовательные отношения бюрократию.

Симбиоз традиционализма и формалистики порождает закрытость системы образования от проникновения в неё действительно необходимых инноваций.

Как субъективность, так и потребительство становятся родоначальниками централизованно-принудительного подхода к нормотворчеству и нормоприменению в сфере образования; подобный подход провоцирует умножение конформизма и формалистики в общественно-образовательных отношениях.

Сочетание субъективности, формалистики и централизованно-принудительного подхода становится причиной функционирования системы завышенных, недостижимых показателей в образовательном процессе, что в результате силы обратного действия приводит к наращиванию формалистики в действиях участников социально-образовательных отношений.

Синтез избыточности и нигилистического новаторства, подкреплённый каталитическим воздействием формалистики и централизованно-принудительного подхода, продуцирует несогласованность в организации социально-образовательных отношений – несогласованность между звеньями социально-образовательной системы, между упорядочивающими её нормами, между составляющими её отношениями – иначе говоря, десистематизирует социальный институт образования.

РАЗДЕЛ 3

ОСОБЕННОСТИ КУРРИКУЛЯРНОГО НОРМИРОВАНИЯ

3.1. Правовая объективность как залог куррикулярной эффективности в разрешении социально-образовательной проблематики.

В данном разделе изучается обусловленная правовыми свойствами способность куррикулума к разрешению социально-образовательной проблематики, проводится анализ специфики подобного разрешения, после чего на основании полученных результатов вырабатывается общая стратегия куррикулярной организации социально-образовательных отношений.

Зарождающийся куррикулум должен соответствовать будущей среде своего обитания. Для этого его необходимо наделить набором определённых качеств и разработать механизм решения диагностированных нами в предыдущем разделе социально-образовательных проблем, мешающих претворению в жизнь куррикулярной идеи.

Устранить последствия патологической индивидуализации, сковавшей сферу украинского образования: её внутрисистемную замкнутость и ограниченность, – можно, открыв систему образования для воздействия внешних факторов. На теоретическом уровне этому способствует понимание образования как открытой нелинейной системы. На практическом же уровне – нормирование образования, осуществляемое извне (по отношению к системе образования) посторонними (для системы образования) силами и средствами, другими словами, при помощи права.

Решению социально-образовательных проблем, недопущению их проникновения в зарождающийся куррикулум способствует правовая природа образовательных норм, вместилищем которых и является куррикулум. Будучи сотворённым на пересечении двух социальных институтов – образования и права – куррикулум не может не стать выражением лучших свойств, присущих им обоим. При этом, именно правовые черты несут куррикулуму спасение от потенциального ущерба, носителями которого являются образовательные бедствия.

Преобразующее влияние права на культуру (на абсолютно все культурные сферы) проявляется уже в воздействии, которое право оказало на древнегреческий эпос. Э. Кассирер писал по этому поводу: «Прежде всего благодаря идее права эпос приобрел новый облик. Идея права вдохнула в эпос новую жизнь...» [196, с. 13]. Любая сфера социальных отношений неразрывно связана с правом и правом же определяется. «Закономерность социальной жизни людей есть закономерность юридической формы ее» [185, с. 169]. Функционирование образования (как сферы социальных отношений) неизбежно основывается на праве, программируется и генерируется правом. «Право может быть признано окончательной инстанцией, несущей ответственность за социальное хозяйство, потому что оно образует в качестве регулирующей формы социальной жизни обуславливающую основу всех возможных социальных явлений» [185, с. 281].

Подобные свойства права (и правовых норм как носителей права) определяются его единством с объективной организацией универсума, замеченным мыслителями древности ещё на заре демократической государственности. Учения того времени формировались в условиях повышенной чистоты, то есть свободы от невольного подчинения разнообразным (религиозным, политическим, научным и т. д.) авторитетам. Поэтому античные философы обладали возможностью незатуманенного созерцания простых истин, очевидной объективности мироустройства. Руководствуясь данным предположением и следуя задачам настоящей

работы, мы считаем, что онтологические основания образовательно-правовых норм (куррикулума) можно описать наиболее ёмко, обратившись к отдельным учениям античности.

Мыслителям древнего мира было свойственно уподоблять общественные отношения и регулирующие их правовые нормы порядку, по которому существует вселенная, законам природы. Первые выводились из последних, считались их продолжением.

Пифагор видел основу человеческих правовых норм в законах природы, которые он обозначал в качестве божественных [107, с. 92].

Согласно учению Гераклита существование вселенной и человечества как её части определяется неизбежным законом всеобщей меры (меры огня). Этот закон является разумным началом (логосом), пронизывающим всё мироздание, направляющим процесс его развития. Социальные нормы как продолжение вселенского логоса должны объективно отражать его разумную суть, истинное состояние жизни. «Ведь все человеческие законы питаются единым божественным (то есть разумным законом природы, логосом – О. М.), который простирает свою власть, насколько желает, всему довлеет и над всем одерживает верх» [176, с. 51].

Если бы в основе социальных норм и социальных отношений не лежали законы природы, вселенский порядок вещей, то человечество не имело бы образца, по которому должны создаваться общественные институты. «Имени Правды они бы не знали, если бы этого не было» [176, с. 43]. Не имея представления о должном, об идеале, к которому нужно стремиться, человеческое общество как упорядоченная и организованная структура не могло бы состояться.

Следуя традиции античных философов, многие современные исследователи, осмысливая правовые [190], [193], [223], [226], образовательные [127], [171] и другие [25], [140], [174] аспекты социального бытия, сходятся во мнении, что феномен порядка определяет совершенство

вселенной, а норма является его непосредственным воплощением в человеческой культуре

Ещё пифагорейцы подчёркивали имманентную необходимость норм и предписаний для общественных отношений, без которых последние дезорганизуются и превращаются в хаос.

Согласно учению Гераклита все социально-правовые нормы имеют в качестве своей основы и предпосылки всеобщее разумное начало, вселенский порядок вещей, уравнивающий всевозможные непостоянные, индивидуальные, субъективные отклонения от разумной (а значит и объективной) нормы (логоса). Устанавливаемые человеком правовые нормы должны соответствовать объективному разуму природного порядка (частью которого являются и социальные отношения), подлежащего признанию в качестве всеобщего должного [196, с. 10, 21].

Именно объективность правовой нормы является тем системообразующим фактором, благодаря которому общественные отношения обретают возможность не распасться на отдельные фрагменты противоборствующих индивидуалистических волей. Будучи проявлением вселенского порядка, объективность правовой нормы имеет определяющее значение для организации любой сферы социальной реальности (а значит и образования) вне зависимости от эпохи и географии, будь-то Древняя Греция или современная Украина.

Таким образом, именно объективность должна краеугольным камнем в основании куррикулума как комплекса правовых норм, регулирующих социальные отношения в сфере образования. С точки зрения нередкого несовпадения сути образовательно-правовых норм, составляющих куррикулум, и их материального выражения (официально принятых и опубликованных нормативных документов – позитивных норм) объективность предстаёт перед нами как внутреннее, сущностное свойство образовательно-правовой нормы, служащее своеобразным фильтром для отсеивания разнообразных примесей индивидуализма (идеологической,

политической, национальной, нравственной, потребительской и т. д.) и позволяющее таким образом отличить аутентичные, истинные образовательно-правовые нормы от неаутентичных, ложных (выражающих чью-либо индивидуалистичную волю). Объективность образовательно-правовой нормы автоматически означает её аутентичность, истинность, необходимость для образовательных отношений. Если образовательно-правовая норма необъективна, она может лишь де-юре именоваться правовой. Де-факто она таковой не является. В объективности заключается рефлексия образовательно-правовой нормы и по отношению к самой себе, и к противоположным ей явлениям, необъективным (субъективным), неправовым нормам.

Отсутствие соответствия между официальными (позитивными) нормами, установленными государственной властью для регуляции общественных отношений, и настоящей общественной жизнью, правдой и природой социальных отношений (другими словами, необъективность, индивидуалистичность, противоправность позитивных норм) была отмечена древними греками ещё в 8-м веке до н. э. У Гесиода «такая правда и справедливость, дочь неба, небесная, божественная, и дочь природной силы, мировая, природная, естественная, – отличается от права земного, положительного...» [155, с. 395]. Гесиод воспекает правовую объективность [212, с. 193], что является ценным (с точки зрения тематики нашего исследования) для понимания давности вопроса о несовпадении позитивных норм и жизненных реалий (то есть проблемы объективности позитивных норм, в том числе, образовательных), поскольку дидактические поэмы Гесиода отражают правосознание, распространённое в полисах Древней Греции.

Причины подобного несовпадения были подмечены ещё Демокритом. Общество и все его институты (в том числе и образование, и право) являются, продуктами эволюционирующей природы. Однако данные продукты приобретают уже не природный, а синтетический, антропогенный характер, в

результате чего, зачастую, приобретают свойство аномальности, выражающееся в их зависимости от «общего мнения», а не от «истины», естественного порядка вещей. [106, с. 365]. Однако «то, что считается справедливым, не есть справедливое; несправедливо же то, что противно природе» [177, с. 152.]. Справедливое, то есть полномерно причастное к объективной реальности, природному порядку, далеко не всегда таким признаётся. Гораздо чаще понятие об объективном наполняется противостоящим ему субъективным содержанием. Отражение образованием и правом природного, то есть соответствующий действительности взгляд на охватываемую ими сферу бытия – на жизнь общества, социальную реальность, – служит индикатором достижения данными институтами отметки истинности на шкале объективности.

Мы согласны с мыслью Протагора о том, что «мера всех вещей – человек, существующих, что они существуют, а несуществующих, что они не существуют» [138, с. 203]. Однако человеческое мировоззрение неизбежно претерпевает воздействие индивидуализма, в результате чего человеческие установления (в том числе и нормы поведения) отличаются той или иной степенью субъективности. Поэтому в курикулярном нормотворчестве гораздо более верным ориентиром будет служить не мнение какого-либо человека (каким бы авторитетным оно ни было и каким бы весомым способом оно не выражалось), а объективность в оценке того или иного фрагмента окружающей нас действительности (жизни, природного порядка) «Пусть у нас мерой всех вещей будет главным образом бог (то есть объективно существующая и развивающаяся природа, жизнь – О. М.), гораздо более, чем какой-либо человек...» [136, с. 168]. В таком случае человеческие установления (наиболее важными из которых, по нашему мнению, являются образовательно-правовые нормы) займут высшую ступень мирового порядка, станут венцом объективного восприятия жизни (в масштабе вселенной) и, выражаясь метафорически, приблизятся к «божественному уделу» [137, с. 431].

Конечно, наличие таких достижений как «писанные законы, этих стражей справедливости» (Горгий) [108, с. 43], со времён античности считается определяющим показателем цивилизационного развития. Однако современная цивилизация, находясь под угрозой всеразрушающего индивидуализма, требует от «писанных законов» их безотлагательного превращения в истинных «стражей справедливости», под которой мы, солидарно с древнегреческим софистом Горгием, понимаем «сущность дел», «всеобщий закон» [108, с. 34, 43], то есть объективную природу социальной жизни, а не индивидуализированно-субъективное представление о ней.

В контексте настоящего исследования уместно будет процитировать зафиксированное Ксенофонтом высказывание софиста Гиппия, который ещё за 400 лет до нашей эры подчёркивал несоответствие изменчивых и нестабильных государственных норм (законов) истинному природному устройству [209, с. 110] (вещающему и социально-образовательные отношения): «Кто станет думать о законах и о подчинении им, как о деле серьезном, когда нередко сами законодатели не одобряют их и переменяют?» [100, с. 134].

Субъективные, направленные на удовлетворение личных, единичных (как правило корыстных, потребительских интересов) квазиправовые нормы непрерывно создаются и довольно быстро исчезают, обнаруживая тем самым свою нежизнеспособность, которая является прямым следствием их противоестественности, «ибо предписания законов (противоречащих порядку природы – О. М.) произвольны (искусственны), (веления же) природы необходимы» [6, с. 320].

Таким образом, социальная философия сталкивается с проблемой подбора универсального мерил, позволяющего судить о соответствии или несоответствии куррикулума природе образовательных отношений.

Мы согласны с испанским мыслителем А. Оллеро, который акцентировал внимание на том, что призванием истинной философии

является непрестанный поиск формального принципа, необходимого для отделения правовых норм от неправовых [183, с. 65].

Платон считал, что единственным критерием объективности (то есть аутентичности) правовой нормы является степень объективации в данной норме соответствующего ей эйдоса [122]. Мы не оспариваем теорию великого мыслителя, однако для применения её в практической плоскости необходимо ответить на следующие вопросы: как определить критерий для практического измерения данной степени и, главное, – критерий для вычисления степени объективности того или иного (как правило, субъективного) представления о содержании определённого эйдоса?

Другими словами, «обладание какого рода серединой есть правосудность...?» [9, с. 145]. Ведь середина в качестве объективной меры является основополагающей характеристикой правосудности, то есть любого правильного суждения, в том числе и закреплённого в позитивной образовательно-правовой норме. «Соответственно и правосудие необходимо является серединой и справедливым равенством по отношению к чему-то и для кого-то, притом как середина [оно находится] между какими-то [крайностями] (а именно между «больше» и «меньше»), а как справедливое равенство – это [равенство] двух [долей], наконец, как право – это [право] для известных [лиц]» [9, с. 151].

Математическое (то есть отвлечённое, беспристрастное) вычисление отметки «ноль» («золотой середины» между противоположными крайностями индивидуализма) на шкале общественно-образовательных отношений является определяющим условием для установления правосудия – правильного, объективного суждения. Именно такая, лишённая субъективных предпочтений, середина должна лечь в основу критерия для оценки степени объективности куррикулума.

Существует огромное множество возможных вариантов содержания, которое будет нести в себе куррикулум, однако «...лишь одно [из них] повсюду является лучшим по природе» [9, с. 160-161], – то, которое наиболее

объективно отражает природу текущего состояния общественно-образовательных отношений, эффективно совмещая её с остальными сферами единой и целостной социальной жизни (политической, экономической и т. д.).

Будучи наполненными таким содержанием, куррикулярные нормы, благодаря своей объективности, способны преодолеть беспорядок, внесённый разновекторными индивидуалистическими тенденциями в общественно-образовательные отношения. «Здесь мы уже имеем дело с законом (то есть с объективной образовательно-правовой нормой – О. М.), ибо порядок и есть закон. Поэтому предпочтительней, что бы властвовал закон, а не кто-либо один из среды граждан» [10, с. 481].

«Итак, кто требует, чтобы властвовал закон, по-видимому, требует, чтобы властвовало только божество и разум, а кто требует, что бы властвовал человек, привносит в это и животное начало, ибо страсть есть нечто животное и гнев совращает с истинного пути правителей (как и государственных чиновников более низкого ранга – О. М.), хотя бы они и были наилучшими людьми; напротив, закон – это свободный от безотчётных позывов разум» [10, с. 481]. Индивидуализм и порождаемая им субъективность отдельных лиц по природе своей неразумны, так как не способны следовать объективным требованиям социальной жизни. Поэтому «...люди, занимающие государственные должности, зачастую во многом поступают, руководясь злобой или приязнью» [10, с. 481].

Подобные мотивы составляют человеческий фактор в регуляции общественно-образовательных отношений, который без должного контроля приводит к удовлетворению личных интересов государственных чиновников в ущерб общему благу, что, по сути, является, своего рода, чиновничьей деспотией. Эти проявления «человеческого, слишком человеческого» порождают субъективно-индивидуалистические авторитарные установления, которые не могут быть законными, то есть соответствующими разумному порядку общественных отношений. [9, с. 159].

Однако человеческая природа, помимо индивидуалистической интенции, наделена также механизмом ограничения последней – разумом. Объективность куррикулума, его разумность и пропорциональность природе образовательных отношений, соответствующему укладу социальной жизни – характеристики, которые по сути своей являются тождественными друг другу. Мы разделяем рационалистическую идею Аристотеля: «...природа – высшая норма для правильного, разум – высшая инстанция, чтобы сообщить нам, в чем это правильное состоит» [238, с. 63]. Рассматривая куррикулум в фокусе пересечения природного порядка, всеобщего блага и человеческой разумности, можно сделать вывод о том, что аутентичная образовательно-правовая норма «...– это разумное положение, соответствующее природе, распространяющееся на всех людей, постоянное, вечное (как вечна постоянно изменяющаяся и, одновременно, сохраняющая свою суть вселенная – О. М.), которое призывает к исполнению долга... Предлагать полную или частичную отмену такого закона – кощунство; сколько-нибудь ограничить его действие не дозволено; отменить его полностью невозможно, и мы ни постановлением сената, ни постановлением народа освободиться от этого закона не можем» [181, с. 64].

Правила и предписания, образовавшиеся в результате индивидуалистично направленного отклонения от общеобязательной объективно существующей нормы социально-образовательной жизни (как части общего природного порядка), не являются носителями права, соответственно, их соблюдение не может быть истолковано как «исполнение долга».

Объективность выводит всевозможные субъективно-индивидуалистические проявления человеческой сущности за рамки образовательно-правовой нормы. Справедливая оценка образовательной реальности требует беспристрастности. «Таким образом, ясно, что ищущий справедливости ищет чего-то беспристрастного, а закон и есть это беспристрастное» [10, с. 482]. Применительно к куррикулуму

беспристрастность с необходимостью предполагает преодоление эгоцентричного потребительского отношения к социально-образовательным отношениям и подчинение индивидуалистических интересов общему благу.

Таким образом, объективизация куррикулярных норм представляет собой минимизацию негативного влияния субъективно-индивидуалистических, разноректорных, противоречащих друг другу факторов формирования образовательно-нормативной базы. Равноудалённости от противоположных полюсов на оси куррикулярного правотворчества способствует умеренность. «Дух умеренности должен быть духом законодателя» [117, с. 642.].

Как ни парадоксально, однако индивидуальная свобода (как сумма индивидуалистических волей) без объективности невозможна. Сдерживание крайних проявлений индивидуализма, субъективных мотивов, застилающих объективный взгляд на жизнь, является необходимым условием сохранения человеком своей разумной сущности, а значит – основанием личной свободы. «Величайший плод довольства своим (разумным, объективным – О. М.) (ограничения желаний) – свобода» [134, с. 224].

Погрузившись в неисчислимое множество и разнообразие субъективных мнений и личных интересов можно усомниться в возможности человеческого разума справедливо и объективно оценить природу социально-образовательной жизни. Для того, что бы не впасть в отчаянье, необходимо помнить: «справедливость для всех одна и та же, потому что она есть нечто полезное в сношениях людей друг с другом» [134, с. 217]. Конечно, присущее каждой человеческой общности «естественное представление о справедливости» имеет существенную пространственно-временную поправку. [134, с. 217] Однако, вне зависимости от разнообразия вариаций, отклонений и отличий, общей основой любых взглядов на справедливую, объективную оценку социальной реальности является объединяющая уверенность в их (взглядов) способности максимально повысить КПД в процессе достижения общего блага. «Из числа действий, признанных

справедливыми, то, полезность которого подтверждается в потребностях взаимного общения людей, заключает в себе залог справедливости, будет ли оно одно и то же для всех или не одно и то же. А если кто издаст закон, но он не окажется идущим на пользу взаимного общения людей, то он уже не имеет природы справедливости. Даже если полезность, заключающаяся в справедливости, меняется (исчезает), но в течение некоторого времени бывает согласна с естественным представлением о справедливости, то в течение того времени она нисколько не менее бывает справедливой в глазах тех, кто не смущает себя пустыми звуками (словами), а смотрит на факты» [134, с. 217-218].

Куррикулум устанавливается для того, что бы сделать максимально достижимым общее благо в сфере образования. Это и есть единственное предназначение всех образовательно-правовых норм, их общая стратегическая цель. Образовательно-правовые нормы, созданные по любого рода субъективным или иным индивидуалистическим мотивам, направлены на удовлетворение личных интересов, а не на свершение общего блага, и уже в силу одного этого должны быть лишены юридической силы. Таким образом, степень, с которой куррикулярная норма выражает общее для всех благо, является одним из основных критериев для оценки её объективности и социальной пригодности. Привнесение в образовательно-правовую норму субъективного содержания, создание куррикулярной нормы с целью удовлетворения каких-либо личных потребностей – недопустимы.

Итак, объективность в образовательных отношениях, во-первых, является прямым следствием разумности человека (требованием разума), во-вторых, единственно возможным средством к достижению общего блага. Позитивные нормы, не обладающие социальной полезностью (исполнение которых не влечёт за собой приближения к общему благу) не причастны к объективности.

Антииндивидуалистический эффект правовой объективности проявляется в предоставляемой ею возможности осознать, что расчленение

единой и целостной объективной картины социально-образовательных отношений на огромное множество субъективных, обособленных, закрытых друг от друга и несогласованных друг с другом фрагментов противоречит природе жизни, потому что, как говорил стоик Зенон (в изложении Плутарха): «...жизнь одна подобно тому, как мироздание одно» [7, с. 503].

Подобное расчленение противоестественно, поскольку жизнь как природный порядок подобна Сенековому «закону судьбы», разделить который равносильно тому, чтобы разорвать причинно-следственные связи. Требование разума – следовать данному «закону» и в общественно-образовательных отношениях, и в куррикулярном правотворчестве.

Отсюда можно вывести ещё одно доказательство наличия единого объективного измерителя для любых субъективных мнений относительно куррикулума: «Если духовное у нас общее, то и разум, которым мы умны, у нас общий. А раз так, то и тот разум общий, который велит делать что-либо или не делать; а раз так то и закон общий; раз так, мы граждане; раз так, причастны некоей государственности; раз так, мир есть как бы город. Ибо какой, скажи, иной общей государственности причастен весь человеческий род? Это оттуда, из этого общего города, идет само духовное, разумное и законное начало – откуда же еще? ... (ведь ничто не происходит из ничего, как и не уходит в ничто); так и духовное идет же откуда-то» [110, с.17-18].

Именно поэтому фактическая действительность, природный порядок социально-образовательной жизни является единым объективным ориентиром для любого субъективного суждения о том, какими должны быть образовательно-правовые нормы. И чем больше градус отклонения основанной на субъективном суждении нормы от данного ориентира, тем менее аутентичной она является. Таким образом, правовой компонент появляется в позитивной норме лишь в том случае, если её учредители не вошли в противоречие с объективными основаниями нормотворчества. «Если бы права устанавливались повелениями народов, решениями первенствующих людей, приговорами судей, то существовало бы право

разбойничать, право прелюбодействовать, право предъявлять подложные завещания, – если бы права эти могли получать одобрением или решением толпы» [182, с. 102]. Ни одному субъективному предписанию ни при каких обстоятельствах не дано превратить чёрное в белое, то есть субъективные мотивы в объективные основания. Претендующие на это позитивные образовательные нормы приобретают характер не подлежащих сомнению сакральных текстов. И это вполне логично, поскольку для них нескритичность исполнителей – единственный способ добиться подчинения. Однако столь «пагубные постановления народов... заслуживают названия закона не больше, чем решения, с общего согласия принятые разбойниками» [182, с. 113].

Напротив, аутентичная правовая норма, как верно полагал следовавший представлениям Демосфена римский юрист Марциан, «...есть то, чему все люди должны повиноваться в силу разных оснований, но главным образом потому, что всякий закон есть мысль (изобретение) и дар бога (имеется в виду разумность закона, его соответствие разумному устройству вселенной – О. М.), решение мудрых людей..., общее соглашение общины, по которому следует жить находящимся в ней» [131, с. 105].

Зависимость каждой позитивной нормы (в том числе и образовательной) от единого объективного основания – социальной реальности как части более общего природного бытия – можно проиллюстрировать на примере диалектических наблюдений, изложенных Ш. Монтескье: «Я начал с изучения людей и нашел, что все бесконечное разнообразие их законов и нравов не вызвано единственно произволом их фантазии. Я установил общие начала и увидел, что частные случаи как бы сами собою подчиняются им, что история каждого народа вытекает из них как следствие и всякий частный закон связан с другим законом или зависит от другого, более общего закона» [117, с. 159.]. Человеческая история как процесс развития общественных отношений, социальные нормы как их (отношений) выражение исходят из объективного миропорядка и ему

подчиняются. Организация и порядок противостоят хаосу во вселенной, поэтому опосредованность социально-образовательных отношений структурирующими их образовательно-правовыми нормами свидетельствует об их причастности к объективному строению природы. Субъективизация же социально-образовательных отношений посредством индивидуалистических псевдоправовых норм неминуемо погружает их в аномальное для универсума состояние – беспорядок и хаос. Антропоморфной характеристикой, указывающей на принадлежность позитивной образовательной нормы к объективному порядку вещей (то есть на её объективность), является её разумность, обусловленность постигающим естественную объективность социально-образовательной жизни разумом. Поэтому «политические и гражданские законы каждого народа должны быть не более как частными случаями приложения этого разума» [117, с. 168.].

Распознавание разумности или неразумности государственных норм является естественным для человека свойством, поскольку ему присуща такая способность, как логическое мышление. О принадлежащем человеческой природе свойстве отличать разумные, объективные установления от противоречащих разуму, субъективных установлений свидетельствует предложенный средневековым юристом Р. Луллием способ проведения подобной дифференциации. «Способ этот таков: прежде всего должен юрист разделить закон светский или духовный на основании параграфа о различии... После разделения согласить части его одну с другою на основании параграфа согласования... И если части эти, соединившись, составляют полный закон, отсюда следует, что закон справедлив... Если же закон духовный или светский этого не выдержит, то он ложен и о нем нечего заботиться» [168, с. 11]. Подобный логико-абстрактный метод изучения элементов природы является естественным качеством человеческого разума. Его несовместимая с субъективностью способность отражать объективный порядок вещей указывает на возможность осуществления справедливой оценки окружающего мира и основанных на данной оценке разумных

установлений (в том числе, образовательно-правовых норм). Выявляемая при помощи такого алгоритма нелогичность (то есть внутренняя несогласованность, противоречивость) государственно-образовательной нормы свидетельствует об общей необъективности и противоразумности данной нормы.

Аутентичная же куррикулярная правовая норма – это, по сути своей, «предписание здравого разума» [51, с. 71]. Отсюда следует, что образовательно-правовая норма является внутренним императивом человеческого поведения, который не зависит от обеспеченности силой государственного принуждения, так как позитивные (установленные и охраняемые государством) нормы зачастую носят индивидуалистично-субъективный, антиправовой (то есть противоречащий «здравому разуму») характер. Соответствие «здравому разуму» является основанием выбора линии поведения при вступлении в общественно-образовательные отношения, а значит и содержания куррикулярной нормы.

Возможность достижения консенсуса на основании понимания объективной природы социальной жизни заложена внутри человечества как разумной формы бытия. Именно поэтому всем членам общества, несмотря на субъективную мотивированность поведения каждого из них в отдельности, свойственно объективное познание социальной реальности, сопровождаемое общей верой в осуществимость такого познания. Данное свойство является толчком к поиску единой меры для общественно-образовательных отношений, источником представлений о куррикулярной норме как о должном и всеобщем, а также ключом к взаимопониманию в подобных поисках и представлениях. Таким образом разум создаёт единую для всех картину объективного социального мира. «Понятно, что человеческой природе свойственно, в согласии с разумом, в этих обстоятельствах руководствоваться здравым суждением и не уступать ни угрозам страха, ни соблазнам доступных удовольствий, и не предаваться безрассудному порыву, а то, что явно противоречит такому суждению, следует рассматривать как

противное также естественному праву (то есть природному порядку вещей – О. М.), а тем самым – и человеческой природе» [51, с. 46].

Человеческая природа предопределяет способность каждого члена общества понимать, в чём состоит общее благо. Данное природное свойство представляет собой «акт рассуждения, т. е. собственное и истинное рассуждение каждого отдельного человека о его действиях, которые могут привести к выгоде или вреду для остальных людей» [45, с. 30,].

Возражения, согласно которым «практический разум полностью лишен материи законов и способен установить в качестве наивысшего закона только форму пригодности максимы произвола» [37, с. 208.], являются несущественными, поскольку «максима произвола» приобретает «форму пригодности» лишь в том случае, если руководящий данным произволом индивидуализм не противоречит интересам общего блага (идеальной суммы всех личных интересов). В противном случае подобная максима теряет свойство всеобщности, не может экстраполироваться на весь социум, а значит – не является законом, правовой нормой.

Разумность человека, являясь ключом к пониманию общего блага, налагает ответственность на каждого участника общественно-образовательных отношений. Лица, избирающие удовлетворение индивидуалистических интересов в ущерб общему благу, осознанно берут на себя ответственность за социальное вредительство.

Ответственность является необходимым механизмом контроля над деятельностью государственной власти и средством противодействия её индивидуализации. Условием функционирования данного механизма является соблюдение следующих правовых аксиом: государственная власть «...не может передавать право издавать законы в чьи-либо другие руки» [103, с. 345], «...не может брать на себя право повелевать посредством произвольных деспотических указов, наоборот, она обязана отправлять правосудие и определять права подданного посредством провозглашенных постоянных законов и известных, уполномоченных на то судей (или иных

государственных чиновников – О. М.)» [103, с. 341]. Соблюдение данных аксиом является гарантией того, что в основе правотворческой и правоприменительной деятельности государственной власти будет лежать правовой принцип объективности, а не «произвольные деспотические указы», спровоцированные индивидуалистическими мотивами. Лишь правовой принцип объективности, поддерживаемый императивом ответственности государственной власти, может обеспечить достижимость общего блага для полного круга субъектов общественно-образовательных отношений. Поэтому, частью куррикулярно-образовательной системы должно стать определение и назначение ответственности за нарушение куррикулярных норм.

Таким образом, способность разума постигнуть общее благо определяет легитимность куррикулярной нормы. Легитимность позитивных образовательных норм зависит от степени выражения данными нормами стремления всех субъектов социальных отношений к общему благу. Однако понимание общего блага не может быть однородным и приобретает у каждого субъекта свой состав и окраску. Для того, что бы в образовательно-правовой норме наиболее объективным образом согласовывалась вся совокупность взглядов на сущность общего блага, исключались проявления субъективно-индивидуалистической воли, необходимо отбросить «...из этих изъявлений воли взаимно уничтожающиеся крайности; в результате сложения оставшихся расхождений получится общая воля» [156, с. 170], то есть согласованные представления об общем благе и способах его достижения.

Индивидуалистично направленные государственно-образовательные нормы обречены на неэффективность вследствие своей аномальности, составляющего их суть противоречия объективной природе социума. «Суверен, со своей стороны, не может налагать на подданных узы, бесполезные для общины; он не может даже желать этого, ибо как в силу закона разума, так и в силу закона естественного (то есть объективного порядка вещей – О. М.) ничто не совершается без причины» [156, с. 172].

Единственной причиной соблюдения позитивных образовательных норм является их направленность на достижение общего блага. Постигаемая разумом бесполезность позитивных образовательных норм является причиной противоположного явления – тенденции к неповиновению, обуславливающей неэффективность навязываемых предписаний. «Таким образом, принцип легитимности ограничен принципом эффективности» [80, с. 89]. Отсюда следует, что наиболее действенным методом внедрения индивидуалистических норм является обман участников общественно-образовательных отношений, заведомо ложное выставление данных норм в общепольном свете. Период действительности подобных норм (даже по отношению к их индивидуалистическим целям) равняется длительности обмана, который не может быть продолжительным благодаря разумности человеческой природы.

Не смотря на то, что основой подчинения позитивной норме является её сопричастность к общему благу, «...каждый индивидум может, как человек, иметь особую волю, противоположную общей или несходную с этой общей волей, которой он обладает как гражданин. Его частный интерес может внушать ему иное, чем то, чего требует интерес общий» [156, с. 163]. В куррикулярном нормотворчестве и нормоприменении Подобная фактическая вероятность определяет непреложный, общеобязательный характер правового принципа объективности, исключаяющей разного рода субъективно-индивидуалистические толкования социально-образовательных отношений и того, что в них есть общим благом. «Итак, чтобы общественное соглашение (консенсуальное определение общего блага – О. М.) не стало пустою формальностью, оно молчаливо включает в себя такое обязательство, которое одно только может дать силу другим обязательствам: если кто-либо откажется подчиниться общей воле, то он будет к этому принужден всем Организмом, а это означает не что иное, как то, что его силою принудят быть свободным. Ибо таково условие, которое, подчиняя каждого гражданина отечеству, одновременно тем самым ограждает его от всякой личной

зависимости: условие это составляет секрет и двигательную силу политической машины, и оно одно только делает законными обязательства в гражданском обществе, которые без этого были бы бессмысленными, тираническими и открывали бы путь чудовищнейшим злоупотреблениям» [156, с. 164].

Действительно, каждый участник образовательных отношений является индивидуальностью и стремится распространить свою индивидуальность как можно шире. Когда подобная «ширь» распространяется субъектом образовательного нормотворчества, позитивные образовательные нормы начинаются разного рода индивидуальными субъективностями и, как следствие, перестают лицедреть образовательные отношения в их объективной реальности. Если таких субъективностей становится слишком много, образование теряет свою системность и образовательные отношения превращаются в беспорядочное множество. Таким образом проявляет себя чрезмерная свобода, предоставленная индивидам-участникам образовательных отношений. Неограниченная свобода превращается в произвол, порождающий хаос. Подобная ситуация, наблюдаемая в сфере украинского образования, вполне естественна, поскольку каждому индивиду свойственно своё субъективное виденье образовательных отношений и степени свободы, с которой он будет претворять данное виденье в жизнь. Проще говоря, каждый определяет пределы индивидуальной свободы (свободы своего индивидуализма) по-своему. «Нет слова, которое получило бы столько разнообразных значений и производило бы столь различное впечатление на умы, как слово “свобода”. Одни называют свободой лёгкую возможность низлагать того, кого наделили тиранической властью; другие – право избирать того, кому они должны повиноваться; третьи – право носить оружие и совершать насилие; четвёртые – видят её в привилегии состоять под управлением человека своей национальности или подчиняться своим собственным законам. Некий народ долгое время принимал свободу за

обычай носить длинную бороду. Иные соединяют это название с известной формой правления, исключая все прочие» [117, с. 288].

Таким образом, не будучи ограниченной посредством общеобязательного, равного для всех, объективного регулятора свобода теряет свою суть, превращаясь в субъективно-индивидуалистическое своеволие. В образовании таким регулятором выступает образовательно-правовая норма.

Отсюда следует, что «свобода есть право делать все, что дозволено законами (то есть аутентичными правовыми нормами – О. М.). Если бы гражданин мог делать то, что этими законами запрещается, то у него не было бы свободы, так как то же самое могли бы делать и прочие граждане» [117, с. 289.].

Необходимость соединить в рамках индивидуальной свободы личные цели с интересами общего блага вводит в критерий объективности куррикулума такую составляющую как исполнение куррикулярных предписаний каждым участником образовательных отношений вследствие добровольного подчинения «только своему собственному и тем не менее всеобщему законодательству» [72, с. 274]. Обусловленный воздействием образовательно-правовой нормы моральный выбор индивида, осуществлённый в пользу общего блага, является объективно необходимым и для удовлетворения личных интересов данного индивида. Объективность как характеристика подобного выбора экстраполируется и на обусловившую (отражающую) его образовательно-правовую норму.

Руководствуясь критерием объективности любая образовательно-правовая, то есть лишённая внутреннего и внешнего индивидуалистического противостояния, норма требует от каждого участника общественных отношений (в первую очередь, от представителей власти): «Поступай внешне так, чтобы свободное проявление твоего произвола было совместимо со свободой каждого, сообразной со всеобщим законом» [73, с. 140]. В подобных обстоятельствах ни одно спровоцированное индивидуализмом

притязание не должно ограничивать свободу участников социально-образовательных отношений, а сама свобода используется лишь при условии непротивления общему благу в рамках актов общеобязательного поведения.

Таким образом, «право – это совокупность условий, при которых произвол одного совместим с произволом другого с точки зрения всеобщего закона свободы» [73, с. 139]. А образовательно-правовая норма является воплощением уравнивания, примирения и согласования бесчисленных разнонаправленных, противоборствующих, субъективно-индивидуалистических мотивов, неизбежно порождаемых человеческой природой в сфере образования. Именно образовательно-правовая норма является точкой приложения правового принципа объективности в процессе нивелирования частных интересов по сравнению с интересами общего блага (совокупной свободы каждого), которые вводятся куррикулумом в ранг общеобязательных. Последнее свойство куррикулярной нормы (общеобязательность) принуждает и правотворцев, и правоприменителей к исключению индивидуалистической мотивации, противоречащей общему благу, из своей профессиональной деятельности. (Понятие мотивов и мотивации употребляется нами в значении их неразрывной связи с провоцируемыми ими действиями, но, ни в коем случае, не в отношении ограничения свободы совести).

Индивидуальная свобода каждого участника общественно-образовательных отношений объективируется в образовательно-правовой норме. Образовательно-правовая норма служит своеобразным фильтром, абсорбирующим из неограниченного потока индивидуальной свободы любые проявления индивидуалистического произвола, фильтром, пропускающим в социо-образовательные отношения лишь свободу, пригодную каждому, всеобщую свободу, которая образует общее благо. «Свобода состоит в том, чтобы хотеть определенное, но в этой определенности быть у себя и вновь возвращаться во всеобщее» [36, с. 75]. Объективная природа социальной жизни такова, что реализовать свою личную свободу человек может лишь в

пределах общественной безвредности. Желать обратного, то есть удовлетворения своих индивидуалистических потребностей за счёт общего блага, прямопропорционально тому, что бы хотеть собственной несвободы, поскольку произвол вызывает в ответ только произвол. Поэтому свобода одного возможна только одновременно с равноценной ей свободой всех остальных. Достичь первую возможно лишь тогда, когда осознана необходимость в последней, «когда, следовательно, свобода волит свободу» [36, с. 85].

М. Хайдеггер в речи «Самоутверждение немецкого университета», произнесённой им во время инаугурации в качестве ректора университета Фрейбурга, делает акцент на том, что проявлением наивысшей свободы является самоорганизация и самоупорядочивание, следовательно, университет должен отказаться от академической свободы в пользу внутреннего императива, направляющего его на служение знанию, науке, нации, государству [112].

В свете новых, глобализационных, реалий мы не станем включать отказ от академической свободы в число задач нормирования образования, ведущих к общему благу. Более того, в отличие от немецкого философа, мы не стремимся представить общее благо жертвенным алтарём, на который необходимо возложить любую меру индивидуальной свободы. Речь идёт о снятии с социально-образовательных отношений противостояния между индивидуальным и всеобщим, то есть об отсечении у древа индивидуализма только тех ответвлений, которые вредят общему благу, угрожают свободе каждого, а значит и своей собственной. В поле социально-образовательных отношений, таким образом, остаётся место лишь для безвредных по отношению к общему благу индивидуалистических стремлений. Данное поле и составляет сферу личной свободы каждого участника общественно-образовательных отношений.

Столь пристальное внимание к понятию общего блага обусловлено тем, что оно является единственной идеей, которая способна объединить вокруг

себя огромное множество отличающихся друг от друга индивидов и склонить их к совместной деятельности вне зависимости от того, сообразна ли подобная деятельность с их индивидуалистическими мотивами. Таким образом, сфера образования, будучи полем совместной деятельности большого числа людей, для своего эффективного функционирования нуждается в объединительной силе идеи общего блага. Объединительная идея, действовавшая во времена М. Хайдеггера и до конца XX-го столетия, когда «делка между научными работниками и властью принесла им неслыханные возможности, а с другой стороны, обязала поддерживать национальную культуру и способствовать созданию национальных субъектов: граждан национальных государств» [78, с. 271], – утратила свою актуальность, а значит и действенность. «Последствием глобализации является обесценивание всех национальных проектов, а среди них – и Университета как ориентированного на нацию и государство заведения. Если за Университетом уже не стоят идеи нации, рационального или национальной культуры, тогда или стоит создать новые идеи, или же Университет обречён отдаться на милость всеединой логики потребительства» [78, с. 291]. Университет в данном случае является воплощением всей системы образования, которая в результате утраты объединительной идеи очутилась на грани индивидуалистического разрушения. Обрести спасение образование может лишь в антииндивидуалистической, объективно-правовой природе куррикулума с её объединительной идеей общего блага.

Фактически, для сферы образования ни один вариант индивидуальной свободы невозможен вне объективности, материализующейся в образовательно-правовой норме. Поэтому объективная куррикулярная норма и образовательно-правовая норма – понятия тождественные. В данном контексте можно сказать, что каждая объективная норма наполнена «своим собственным правом, так как она есть наличное бытие свободы в одном из ее определений» [36, с. 90].

Однако в реальности далеко не каждая позитивная образовательная норма отличается объективностью, «то, что есть закон, может быть отличным от того, что есть право в себе» [36, с. 250]. Лишь соответствие куррикулярной нормы объективной причинно-следственной структуре определённого круга общественно-образовательных отношений свидетельствует о правовом характере данной нормы. «В позитивном праве то, что закономерно, есть источник познания того, что есть право, или, собственно говоря, что есть правое» [36, с. 250].

Данная закономерность является объективно-субъективной основой восприятия куррикулярных норм – это объективно существующая социально-образовательная реальность, переживаемая и осознаваемая субъектами образовательных отношений. Для куррикулярной системы образовательно-правовых норм подобная основа является, во-первых, главным фактором их принятия, признания участниками образовательных отношений и, во-вторых, источником внутренней организации, определяющим порядок внутрисистемной иерархии и субординации. Схема такого, обусловленного легитимностью, субординационного порядка была зафиксирована Г. Кельзеном: «Законодательный акт, который субъективно имеет смысл долженствования, имеет этот смысл (т. е. смысл действительной нормы) также и объективно потому, что конституция придала акту законодательной деятельности этот объективный смысл. Акт создания (введения в действие) конституции имеет не только субъективно, но и объективно нормативный смысл, если предполагается, что должно действовать так, как предписывает создатель конституции. Такое допущение, обосновывающее объективную действительность нормы, я называю основной нормой (Grundnorm)» [79, с. 11]. «Основная норма» – это факт соответствия куррикулярной системы правовому принципу объективности, интересам общего блага, то есть факт, определяющий легитимность данной системы, признание последней субъектами регулируемых ею общественно-образовательных отношений, а значит и её действительность.

«Основная норма определяет основной фактор правотворчества, так что ее можно назвать конституцией в смысле правовой логики, в отличие от конституции в смысле позитивного права» [80, с. 74]. Системообразующий характер куррикулярной «основной нормы» является залогом согласованности куррикулярных источников, а значит и их эффективности.

3.2 Предикаты куррикулярно-правовой объективности и специфика их воздействия на социально-образовательную проблематику. (Специфические предикаты куррикулярно-правовой объективности)

Эффективность образования с необходимостью обусловлена его упорядоченностью, достижимой посредством формализации в образовательных (куррикулярных) нормах, немаловажными чертами которых являются доступность, ясность и понятность.

Правовая норма характеризуется «...как направленное на общее благо и обнародованное (подч. – О. М.) установление разума того, кто призван заботиться обо всём сообществе» [1, с. 10]. Поскольку образовательно-правовая норма предстаёт как средство к достижению общего блага в противовес личным, субъективно-индивидуалистичным интересам, в созидании куррикулярных норм должны принимать участие все те индивидуумы, на которых данное благо рассчитано, то есть все субъекты социально-образовательных отношений. Поэтому, немаловажной стадией объективно направленного нормотворческого процесса является донесение содержания позитивных норм до сведения всех возможных участников общественных отношений. Недостаточно оглашённая перед субъектами общественно-образовательных отношений куррикулярная норма превращается в скрытую от познания «вещь в себе», вследствие чего не может осуществлять регулирование данных отношений, не может получить

объективную оценку ото всех заинтересованных лиц, а значит, не может быть легитимной и действенной. Подобные нормы значительно снижают результативность организовываемых ими общественно-образовательных отношений.

Механизм оглашения позитивных образовательных норм, применяющийся в Украине, состоит в их опубликовании в малочитаемых средствах массовой информации, предназначенных для распространения внутри узкого круга специалистов (в основном нормоприменителей из сферы образования). При этом, те субъекты общественно-образовательных отношений, чья жизнедеятельность непосредственно зависит от определённой позитивной образовательной нормы, зачастую остаются в неведении о её содержании или, даже, существовании. О низкой эффективности подобного метода можно судить по неразвитой образовательно-правовой культуре населения и вытекающей отсюда неудовлетворительности социально-образовательной жизни.

Таким образом, эффективность куррикулума напрямую зависит от ясности понимания всеми заинтересованными лицами его целей, задач и функций, областей применения. Отсюда следует необходимость в конкретизации круга его создателей, исполнителей, их компетенции и ответственности. Поэтому, разрабатывая практически действенный куррикулум, необходимо точно регламентировать обязанности каждого участника образовательных отношений вне зависимости от того, органы ли это государственной власти, учебное заведение, педагог или учащийся.

Кроме этого упорядоченности, то есть согласованности, системности, куррикулярно-нормативной базы способствуют краткость, чёткость, простота и общепонятность формулировок. Сложность текста позитивной образовательной нормы порождает запутанность и в нормативных актах, и в умах участников общественно-образовательных отношений. Во избежание беспорядка в регуляции социально-образовательных отношений, образовательно-правовые нормы должны быть доступными для понимания

всех без исключения субъектов данных отношений, так как «они предназначены для людей посредственных и содержат в себе не искусство логики, а здравые понятия простого отца семейства» [117, с. 652].

Чёткость формулировок, ясность и доступность содержания (единство формы и идеи) – вот качества, необходимые образовательному нормотворчеству, свойства, которыми должен обладать куррикулум. Чётко и доступно изложенный куррикулум способен эффективно контролировать возрастающее многообразие образовательных областей, секторов и направлений, продиктованное объективными потребностями социальной практики в новых знаниях, умениях, специальностях и квалификациях.

Подобный порядок является неотъемлемой характеристикой объективной нормативной системы. Поэтому упорядоченная, согласованная образовательно-правовая система не может не быть объективной. Однако в отечественном образовании данная аксиома систематически игнорируется. В результате, сфера образования переполняется псевдообразовательными и псевдоправовыми нормами, в которых под видом объективности преподносятся на самом деле абсолютно субъективные мотивы их создателей (личные, идеологические, политические, экономические, национальные и т. д.). Естественно, подобные псевдонормы (а другими их считать невозможно, поскольку они совершенно не отражают сути, заложенной в понятии «норма» – равноотдалённая от любых крайностей мера, «золотая середина») являются разновекторными, противоречивыми, а значит несогласованными и, в принципе, несогласуемыми. Преобладание таких псевдонорм в системе украинского образования наносит значительный ущерб её системности.

Наполненные субъективным содержанием позитивные образовательные нормы входят в противоречие не только друг с другом, но и с реальностью социально-образовательной жизни. При этом, многообразие субъектов, вносящих подобное содержание в позитивные образовательные нормы, значительно усиливает среди последних разновекторность, несогласованность и бессистемность. «Ибо ведь то, что вытекает из природы

вещи, всегда пребывает тождественным самому себе и потому без труда может быть приведено в научную форму (то есть объективно систематизировано – О. М.); то же, что возникло путем установления (осуществлённого по индивидуалистическим мотивам – О. М.), часто изменяется во времени и различно в разных местах, а потому и лишено какой-либо научной системы, подобно прочим понятиям о единичных вещах» [51, с. 52].

Для аутентичной образовательно-правовой нормы, основным условием аутентичности которой является совмещение общего блага и индивидуальной свободы, указанные субъективно-индивидуалистичные мотивы представляют собой лишь отдельные фрагменты, включённые в её (образовательно-правовой нормы) всеобъемлющую объективную системность. Иначе, в случае преобладания одного из таких фрагментов, указанное условие нарушается, образовательно-правовая норма перестаёт обеспечивать порядок и согласие между субъективными мотивами. Нарушение порядка, исчезновение согласованности влекут конфронтацию и подавление свободы, – образовательно-правовая норма теряет свою аутентичность. Именно поэтому, все частные мотивы должны быть уравновешены объективностью образовательно-правовой нормы. Ни один из них не должен превалировать над другими. Однако все они должны быть измерены единой объективной мерой образовательно-правовой нормы. А единицами данного измерения должны быть только объективные целесообразность и эффективность в регулировании соответствующих общественно-образовательных отношений. Таким образом, именно объективность образовательно-правовой нормы является контрольно-пропускным пунктом для любой субъективной кандидатуры на «должность» регулятора общественно-образовательных отношений. А пропуском для подобных кандидатов служит способность не нарушать баланс между всеобщим благом и индивидуальной свободой в образовательных отношениях.

Нарушает согласованность образовательно-нормативной системы так же и чрезмерная активность по внесению поправок и изменений, которые, исходя из одной уже своей многочисленности, зачастую являются непродуманными и необоснованными, вследствие чего не отражают объективной сущности социально-образовательных отношений. К тем же результатам приводит и чрезмерная регламентация общественно-образовательных отношений, стремящаяся охватить абсолютно все, даже не нуждающиеся в правовом регулировании, сферы социально-образовательной жизни. Несогласованность позитивных норм порождает разбалансированность правоприменительной и правоохранительной деятельности, что, в свою очередь, предоставляет возможность разного рода индивидуалистам-субъективистам обойти общеобязательные требования в целях удовлетворения своих частных интересов. «Подобно тому, как бесполезные законы ослабляют действие необходимых законов, законы, от исполнения которых можно уклониться, ослабляют действие законодательства» [117, с. 653-654].

Во избежание несогласованности куррикулярно-нормативной системы необходимо безоговорочное соблюдение общеправового принципа верховенства закона. В украинской же образовательно-нормативной системе действующие в определённой области общественно-образовательных отношений подзаконные нормы имеют решающее значение для организации функционирования данной области. Непосредственные исполнители руководствуются в первую очередь подобными подзаконными нормами, которые «штампуются» в огромном количестве, нередко противоречат друг другу и закону, имеющему, де-юре, высшую силу, а, де-факто, лишь формальное значение. Результатом данного нарушения юридической субординации является правотворческая и правоприменительная неразбериха, неуклонно ведущая к провалу в решении стратегических задач образования. Для преодоления барьера бессистемности в сфере образования необходимо привести в соответствие с государственными законами всю

подзаконную нормативную базу и придать ей фактический подзаконный, то есть подчинённый закону, характер.

Кроме этого, внутри куррикулума должна иметь место чёткая дифференциация образовательно-правовых норм по признаку их направленности на урегулирование отношений в конкретных (объективно в этом нуждающихся) секторах системы образования. Иначе, не избежать нынешнего беспорядка в позитивных образовательных нормах и регламентируемых ими отношениях.

В целях достижения максимального уровня эффективности во взаимоотношениях между субстратами куррикулярной системы можно задействовать теорию иерархических многоуровневых систем с разработанными в её рамках принципами координации, принципами согласования, принципами прогнозирования взаимодействий [113].

Понимание куррикулума как многоуровневой иерархической системы позволяет выделить в его структуре ряд взаимосвязанных и взаимозависимых подсистем, каждая из которых, тем не менее, находится на своём месте, имеет свои цели, задачи и функции и формализуется в качестве системы принятия решений (решающей системы), «преобразующей входные сигналы в допустимые выходные» [105], и отвечает за функционирование всей системы в целом. Другими словами, каждый куррикулярный источник, каждая образовательно-правовая отрасль и, даже, конкретная норма преобразуют определённую образовательную проблему в соответствующее решение (учебную технологию, методику, пердписание и т. д.). Эффективность многоуровневой куррикулярной системы напрямую зависит от результативности взаимоотношений между её подсистемами и принимаемыми на каждом уровне решениями. Применяя к данным взаимоотношениям принципы координации, согласования и прогнозирования взаимодействий, можно получить объективные решения и, как следствие, максимально качественное образование.

В рамках социально-философского исследования можно выделить следующие уровни куррикулярной системы, от согласованности взаимодействия которых зависит возможность решения образовательных проблем: 1) парадигмальный, задающий направление и ритм всей образовательной сфере, испытывающий непосредственное влияние социальной философии; 2) ценностный – заложенная в основе куррикула парадигма, в свою очередь, должна определять цель и базовые принципы нормирования образовательных отношений; 3) векторный – запрограммированные в куррикуле цели и принципы нормирования образовательных отношений определяют для последних основные направления их движения и развития; 4) содержательный – вектор развития обуславливает содержание куррикулярных норм, другими словами – содержание образования; 5) инновационно-интегративный – содержание куррикулярных норм должно своевременно пополняться эффективными нововведениями, в том числе, и результатами интеграции учебных дисциплин; 6) технический – для эффективного и своевременного обновления куррикулярных норм необходим соответствующий инструментарий (в том числе методологический, технологический), способный налаживать алгоритм разумной организации образовательных отношений; 7) диагностический, предназначенный для своевременной проверки куррикулярных норм на предмет их соответствия объективным социально-образовательным отношениям; 8) оценочный – для эффективной диагностики необходимы объективные критерии оценки куррикулярных норм и результатов их применения (в первую очередь, знаний и навыков, которые должны быть усвоены учащимися в результате учебного процесса, и реально полученных знаний и навыков); 9) индивидуальный – для достижения максимальной эффективности образовательных отношений в куррикуле обязательно должны создаваться и учитываться предписания, регламентирующие разработку индивидуальных учебных программ и

обеспечивающие возможность индивидуальной самореализации как образовательной единицы для каждого учащегося и обучающего.

Правовой принцип объективности требует применить к сложной многоуровневой нелинейной открытой куррикулярной системе синергетический подход, в рамках которого можно выделить следующие уровни организации данной системы: 1. Международный уровень. Современные глобализационные процессы превращают всё мировое сообщество в единую межгосударственную социальную систему. Жизнестойкость данной системы, способность решать возникающие перед ней проблемы, зависит от эффективности и согласованности составляющих её подсистем, то есть отдельных государств. Отсюда, куррикулум каждого отдельно взятого государства – это немаловажный фрагмент в целостной картине мирового благополучия. Ведь качественный куррикулум как залог качественного образования оказывает определяющее влияние на внутригосударственное развитие, а значит и на эффективность всей глобальной межгосударственной социальной системы, на общечеловеческий прогресс. Основным условием такого прогресса является единство целей и согласованность действий между образовательными системами разных государств. Согласованное взаимодействие подобных систем, как раз, и должно быть заложено в национальном куррикулуме каждой из стран, принимающих участие в международном диалоге. Поэтому, как государственные аппараты, так и наднациональные и межнациональные внегосударственные структуры большинства стран испытывают необходимость в согласованном куррикулуме, способном обеспечить их высококвалифицированными кадрами уже сей час и в будущем. Для этого каждый национальный куррикулум, как и любая другая система норм и стандартов, должен соответствовать основополагающим принципам развития международных стандартов, таким как открытость, прозрачность, объективность, согласованность на основе консенсуса, эффективность, уместность, понятность, улучшаемость [161]. Таким образом,

представляется, что куррикулум должен носить договорной характер, основанный на наиболее эффективной практике, приемлемой для мировой общественности. 2. Внутригосударственный уровень. Куррикулум должен выступать организующим и координирующим началом в актах соприкосновения сферы образования с другими областями общественной жизни. Подобная открытость куррикулярной системы – это залог её эффективности.

В результате применения синергетического подхода становится очевидным, что несогласованность и хаотичность образовательных нормативов, имеющая место в украинской действительности, коренится в самодовлеющей замкнутости образовательно-нормативной системы. Напротив, для того, что бы адекватно отвечать на запросы времени, данная система должна стать открытой. Её открытость найдёт своё выражение, прежде всего, в готовности принять чужие, несвойственные, но (как показывает практика) необходимые ей нововведения. Другими словами, разработка образовательных нормативов должна осуществляться совместными усилиями специалистов не только от сферы образования, (как это происходит в настоящее время), но и от других сфер общественной жизнедеятельности. Специалисты от сферы образования, постоянно «варясь в собственном соку» просто не могут увидеть тех внутрисистемных проблем, коллизий и противоречий, которые хорошо видны постороннему взгляду. Такого постороннего – объективного – взгляда можно достичь, приобщив к делу разработки образовательных норм (т. е. куррикулма) профессионалов практиков из тех сфер жизнедеятельности, куда система образования поставляет обученные им кадры, то есть тех сфер, которые система образования призвана обслуживать, а, так же, тех сфер, которые обслуживают саму систему образования, обеспечивают её жизнедеятельность. Таким «посторонним» специалистам чужд субъективизм специалистов от сферы образования во взглядах на цели, задачи и критерии оценки результатов образовательного процесса, напротив, им свойственно объективное

отношение к образовательным проблемам, основанное на реалиях общественной жизни.

Естественно, для достижения максимально эффективного результата такая помощь должна осуществляться исключительно на добровольных началах и должна быть соответствующим образом оплачена. Бесплатное же содействие, осуществляемое в административно-командном порядке, приводит (как мы можем убедиться из сложившейся в отечественном образовании ситуации) к поверхностному, безразличному отношению к проделываемой работе, что, в свою очередь, крайне негативно сказывается на её результатах.

Результаты эти таковы, что в настоящее время во всех областях и на каждом уровне системы отечественного образования превалирует поверхностный, формалистский подход к разрешению конфликтов между разнонаправленными проявлениями индивидуализма. Коллизии, обнаруживающиеся в общественно-образовательных отношениях, напротив, нуждаются в живом рассмотрении, проникающем в суть каждого противоречия и воспринимающем его (противоречие) через буфер правового принципа объективности, исходя из особенностей каждой конкретной ситуации. Недостаточность живой объективности в образовательном нормотворчестве и нормоприменении приводит к незрелости индивидуальной свободы и недостижимости всеобщего блага, их поглощению индивидуалистично ориентированным произволом.

Подобный формализм, вне зависимости от того порождён ли он активным, направленным «сверху» индивидуализмом властьдержущих нормотворцев и нормоприменителей, или пассивным, направленным «снизу» конформизмом подчинённых участников образовательных отношений, неуклонно ведёт данные отношения к тому, что при решении возникающих в них противоречий «правду заменит кулак», а «где сила, там будет и право» [41, с. 57].

Однако, будучи ограниченными действием некой индивидуалистичной силы (а сила, заменяющая собой «правду», то есть, упраздняющая объективность, иной быть не может), общественно-образовательные отношения не имеют свободного пространства для развития. Условия же социальной эволюции таковы, что остановившаяся в развитии общественная формация исчезает с исторической арены в результате природного отбора. Поэтому мы разделяем точку зрения великого древнегреческого мыслителя: «Я вижу близкую гибель того государства, где закон не имеет силы и находится под чьей-либо властью. Там же, где закон – владыка над правителями, а они – его рабы, я усматриваю спасение государства и все блага, какие только могут даровать государствам боги» [136, с. 167-168].

Лишь истинная (объективная) правовая норма является «владыкой», достаточно эффективным для того, чтобы урегулировать общественные (в том числе и образовательные) отношения, при этом не ограничив, а, наоборот, разумно скоординировав векторы их свободного развития.

Поэтому, базовым свойством аутентичной правовой нормы является её объективность, равноудалённость от любых полюсов индивидуалистического притяжения. Утратив данную основу, превратившись в выражение определённой индивидуалистичной воли, правовая норма перестаёт быть носителем общего блага и становится инструментом для удовлетворения чьих-либо авторитарных амбиций. «Не может быть законным властвование не только по праву, но и вопреки праву, а подчинять возможно и вопреки праву» [10, с. 592].

Смысл правовых запретов и ограничений заключается в императивном требовании определённого поведения при вступлении в соответствующие общественные отношения. Однако основной чертой данного императива является его разумность – постигаемая разумом объективность установленных предписаний. «Закону свойственно также и стремление кое в чем убеждать, а не ко всему принуждать силой и угрозами» [182, с. 114]. Если же разум субъектов общественных отношений улавливает несоответствие

между навязываемыми им правилами поведения и объективной природой социальной жизни, то единственным механизмом, при помощи которого данным субъектам можно внушить повиновение подобным противоестественным правилам, оказывается насильственное принуждение.

«В гражданском обществе господствует или закон, или насилие (произвол – О. М.). Но насилие иногда принимает обличье закона, и иной закон больше говорит о насилии, чем о правовом равенстве. Таким образом, существуют три источника несправедливости (нарушения объективности, равенства и свободы в общественных отношениях – О. М.): насилие как таковое, злонамеренное коварство, прикрывающееся именем закона, и жесткость самого закона». [26, с. 507]. «Злонамеренное коварство», инициируемое единоличными корыстными побуждениями, представляет собой наибольшее зло в социально-образовательных отношениях, непреодолимое препятствие, останавливающее любые попытки эффективной организации общественно-образовательной жизни. Благодаря его индивидуалистичным проявлениям чиновничий произвол и скованность, жёсткость, закостенелость образовательной системы остаются непобеждёнными.

Для преодоления подобных проявлений индивидуализма «во всяком случае, необходима обязанность, ибо советы и какие бы то ни было иные наставления, не имеющие обязательной силы, не заслуживают названия закона или права» [51, с. 70]. Другими словами, лишь правовой закон, объективная норма, может обладать верховной властью, непререкаемой обязующей силой, способной направлять на служение общему благу всех без исключения участников социально-образовательных отношений, вне зависимости от уровня, занимаемого ими в иерархической структуре государства.

В данном контексте можно частично согласиться с теорией Т. Гоббса о том, «что пока люди живут без общей власти, держащей всех их в страхе, они находятся в том состоянии, которое называется войной, и именно в состоянии

войны всех против всех» [44, с. 115]. Безвластие действительно порождает беззаконие. Однако основной причиной, заставляющей людей подчиняться позитивным нормам, на наш взгляд, является страх не перед властью, а перед всеразрушительной силой беззакония. Страх же перед властью является второстепенной причиной законопослушного поведения, вследствие чего не имеет длительного действия в общественных отношениях. А сама власть является лишь средством удовлетворения свойственного человеку инстинктивного страха перед беззаконием, так как последнее автоматически приводит к произволу, несправедливости, «войне всех против всех». Отсюда можно заключить, что общественное признание могут заслужить только те позитивные нормы, которые наиболее эффективно противодействуют «беспределу», как по горизонтали, так и по вертикали, другими словами, нормы, наиболее объективно отражающие текущее состояние социальной жизни (в контексте нашего исследования – её образовательной сферы).

В сфере образования подобные нормы призваны «ограничить свободу отдельных людей» [44, с. 210], то есть, во имя общего блага, уберечь общественно-образовательные отношения между различными субъектами (прежде всего, субъектами властных полномочий) от произвола, продиктованного их индивидуалистическими потребностями. «Ибо право есть свобода, именно та свобода, которую оставляет нам гражданский закон» [44, с. 224].

Поэтому мы не можем согласиться со следующими толкованиями правовой нормы: «Правовая сила закона состоит только в том, что он является приказанием суверена» [44, с. 214], система правовых норм представляет собой лишь «агрегат правил, установленных политическим руководителем или сувереном. ...всякое право есть команда, приказ» [177н191, с. 89, 98.], «право есть приказ верховной политической власти государства с целью контроля действий лиц в данном сообществе» [189, с. 73], «всякая норма права – приказ» [184, с. 281]. Концепция, согласно которой правовыми нормами «являются для каждого подданного те правила, которые

государство устно, письменно или при помощи других достаточно ясных знаков своей воли предписало ему, с тем чтобы он пользовался ими для различения между правильным и неправильным, т. е. между тем, что согласуется, и тем, что не согласуется с правилом» [44, с. 208], представляется нам недостаточной и, даже, ошибочной. Позитивная норма для того, чтобы приобрести характер правовой нормы, должна нести в себе нечто большее, чем просто приказ государственной власти, а именно, объективно воспринятую сущность социальных отношений (в разрезе нашего исследования – образовательных), сложившихся на соответствующей стадии развития общественной жизни и направленных на достижение общего блага. Иначе, позитивные нормы и установившая их власть обречены потерпеть поражение в процессе социально-эволюционного отбора как противодействующие человеческому прогрессу.

Мы считаем лишённой исторического смысла теорию, согласно которой правовые нормы – это, исключительно, «произведение государства», а последнее представляет собой «тот начальный факт, из которого исходят, цепляясь друг за друга, нормы права» [184, с. 314]. Обеспеченность государственной властью бесспорно является неотъемлемым свойством правовой нормы, без которого она теряет немалую долю своей действенности и эффективности. Однако данное свойство – не единственное и не основное. Как показывает история, любой государственный режим оказывается не в состоянии выдержать испытание временем, если навязываемые им правила не воспринимаются и не поддерживаются обществом, которому данные правила предписываются в качестве обязательных к исполнению. Таким образом, основным правообразующим компонентом для любой позитивной нормы является её легитимность, то есть признание её юридической (и фактической) силы подчиняющимся ей народом. Подобное признание приобретает позитивной нормой (в том числе и куррикулярной) лишь в том случае, когда она представляет собой квинтэссенцию объективно

запечатлённых, общественнополезных (нацеленных на достижение общего блага) социальных отношений.

Сила образовательно-правовой нормы и сила принуждения, подавляющего свободу рядовых (то есть, не занимающих, подобно государству, привилегированного положения) участников общественных отношений – не тождественные понятия. «Таким образом, несмотря на всевозможные лжетолкования, целью закона является не уничтожение и не ограничение, а сохранение и расширение свободы. Ведь во всех состояниях живых существ, способных иметь законы, там, где нет законов, нет и свободы» [103, с. 293]. Там есть лишь иго индивидуалистической воли (вернее, произвола), установленное политико-экономической элитой по отношению к низшим слоям общества.

«Свобода людей в условиях существования системы правления заключается в том, чтобы жить в соответствии с постоянным законом, общим для каждого в этом обществе и установленным законодательной властью, созданной в нем; это – свобода следовать моему собственному желанию во всех случаях, когда этого не запрещает закон, и не быть зависимым от непостоянной, неопределенной, неизвестной самовластной воли другого человека...» [103, с. 274-275], в первую очередь, носителя властных полномочий.

Поэтому «...члены общества обязаны повиноваться только воле общества» [103, с. 351]. Тотальная обязанность повиноваться позитивной норме возникает только тогда, когда законодатель переносит «волю общества» (саморазвивающиеся в социуме отношения, для куррикулума – образовательные) в создаваемые им предписания. Основопологающим признаком обязательности позитивной нормы является соблюдение её требований самим законодателем (то есть представителями государственной власти, которые, прежде всего, являются общественными представителями). В обратном случае, если позитивная норма не воплощает «волю общества», или установившая её государственная власть следует не данной воле, а

собственным индивидуалистическим влечениям, то подобная норма и власть теряют свойство общеобязательного для исполнения императива, поскольку вызывают у своих адресатов (участников общественных отношений) лишь сопротивление.

Государственная власть является высшей нормотворческой инстанцией, но в основе своей она «...представляет собой лишь доверенную власть, которая должна действовать ради определенной цели...» [95н103, с. 349]. Данной целью является общее благо.

Если же власть забывает о своём доверительном характере и о своей цели, то её стремления неизбежно индивидуализируются, а методы становятся авторитарными, принуждающими участников общественных отношений отказаться от своих долей в общей массе свободы в пользу неограниченной свободы (то есть произвола) самой власти. Однако «отказаться от своей свободы – это значит отречься от своего человеческого достоинства, от прав человеческой природы, даже от ее обязанностей. Невозможно никакое возмещение для того, кто от всего отказывается. Подобный отказ несовместим с природою человека; лишить человека свободы воли – это значит лишить его действия какой бы то ни было нравственности» [156, с. 156] Человек, лишённый свободы выбора, лишён так же возможности познавать сущность противоположных полюсов данного выбора. Разница между добром и злом, хорошим и плохим, полезным и вредным становится для него непостижимой. В данном случае, отсутствие знания означает невозможность ответственности. Подобная перспектива, маня своей кажущейся простотой, является основой и первоисточником неосознанного конформизма, бездумного принятия навязываемой системы норм и ценностей. Однако, рано или поздно, субъективно-индивидуалистическая направленность навязанных правил открывает себя проснувшемуся разуму слепо подчинившихся. Перед ними предстаёт истинная картина их безвольного послушания – мнимая простота организации их взаимоотношений оказывается лишь средством к

удовлетворению частных, индивидуалистических интересов самих учредителей такого «порядка». Осознавшие свою несвободу, следуя велениям человеческой природы, обязательно революционируются, предаются поиску путей неповиновения. Таким образом проявляет себя несостоятельность и обречённость любой принудительной системы властвования (в том числе и в сфере образования), нормы которой нарушают правовой принцип объективности.

Для того, что бы избежать подобной судьбы, куррикулум должен быть, в первую очередь, объективной, и только потом принудительной системой образовательных норм. Иначе говоря, куррикулум для того, что бы оставаться жизнеспособным, должен адекватно реагировать на современные социально-экономические условия, сопровождающие развитие образовательных отношений. Условия эти весьма разнообразны и, одновременно, взаимосвязаны. Одним из наиболее важных факторов, в данном случае, следует признать непрекращающуюся центробежную тенденцию, всё больше перемещающую акценты по направлению от центра на места во всех сферах социальной жизни, в том числе и в образовании.

Несмотря на привычку к послушному ожиданию и подчинению централизованным указаниям, систему украинского образования всё сильнее потрясает эхо прогрессивных веяний и тенденций, зарождающихся внутри изменившейся социальной жизни. Активность участников образовательного процесса, вне зависимости от того, учебное ли это заведение, педагог или учащийся, больше не нуждается жёсткой, пошаговой регламентации. Саморазвитие общественно-образовательных отношений достигло критической точки и не может долее сдерживаться посредством планового централизованного принуждения. Поэтому, для нормирования образования всё большую значимость приобретает синергетическая парадигма с её нелинейным типом детерминизма.

Одной из форм практической реализации подобной теоретической основы должна стать свободная конкуренция, которая, как известно, является

необходимым условием прогресса любой социальной сферы. То же самое можно сказать и о сфере образования. Таким образом, kurikulum, регламентирующий отношения внутри данной сферы, должен учитывать требования свободной конкуренции. Это становится особенно актуальным на постсоветском пространстве, где общество пережило недостатки государственной монополии на регламентацию социальных отношений, в целом, и образования, в частности. Однако свободная конкуренция требует соответствующей антимонопольной политики, направленной на расширение границ самостоятельности предприятий, «производящих» образование, то есть учебных заведений, в особенности, высших (учитывая специфику предоставляемых ими знаний и умений). Устремлённый в будущее объективный kurikulum должен учитывать, вернее, наиболее удачным способом совмещать в себе централизованное руководство образованием и самостоятельность учебных заведений, должен определять наиболее целесообразные пределы подобной самостоятельности и эффективно вносить их в целостную картину образовательных отношений.

Более развёрнуто схема подобного совмещения выглядит следующим образом: kurikulum должен сочетать в себе и удачно согласовывать образовательные нормы, установленные центральными органами государственной власти, органами местного самоуправления, администрацией учебных заведений, с решениями органов самоуправления (как обучающихся, так и обучающихся), образованными внутри учебных заведений.

Более того, правовой принцип объективности требует, чтобы схема совмещения централизованно-планового руководства с местным самоуправлением продвинулась ещё дальше – затронула сферу индивидуальных способностей, которыми ограничены возможности участников образовательных отношений. В данном ракурсе соотношение реализующей подобную схему объективной куррикулярной системы и «человеческого фактора» характеризуется двоякостью: при полном

исключении индивидуалистично-субъективных мотивов, присущих создающим её людям, она должна содержать объективную оценку возможностей, которыми наделены её исполнители. Изначально неисполнимые обязанности, налагаемые куррикулумом на обычных людей, свидетельствуют о нарушении им правового принципа объективности.

Поэтому, создавая объективный куррикулум, необходимо, в частности, учитывать «...такой простой принцип: ребёнок, юноша – это ученик, студент, а значит, он не может выучить всё то, что должен был бы. В этом и состоит принцип бережливости в образовании» [128, с. 86].

И наконец, децентрализация с необходимостью подразумевает ограничение роли государственного сектора в сфере образования. Следовательно, в объективном куррикулуме должны оптимально совмещаться и взаимодействовать чётко регламентированные цели, задачи, функции, поле деятельности, как государственных, так и внегосударственных форм организации образовательного процесса.

Следующим нюансом децентрализации как объективизации образовательно-нормативной системы является решение проблемы принудительного насаждения чужеродных стандартов на неподготовленный грунт отечественных образовательных отношений.

В статье Е. И. Ярославцевой «Человек в контексте синергетики» говорится о неодинаковом восприятии инноваций разными культурными сообществами. Представители одних культур предпочитают не менять свой жизненный уклад ни при каких обстоятельствах. В то же самое время, другие социокультурные формации с детства готовят своих сограждан к переменчивости окружающего мира и к адекватному, практическому восприятию этих перемен [187, с. 276.].

В данной связи, необходимо помнить, что куррикулум как средство нормирования и стандартизации образования «...имеет глубокие биологические и социальные корни на основе принципов саморазвития всех элементов Природы, которые объективно существуют независимо от воли и

желаний человека, возникая “из недр” привычек, традиций, стойких правил» [127, с. 36]. Поэтому, правовой принцип объективности требует, чтобы при внедрении образовательно-правовых традиций одной страны в образовательно-правовую практику другой страны учитывались территориально-культурные особенности страны-реципиента. Сложившаяся внутри последней объективная сущность социально-образовательных отношений может не соответствовать «донорской» образовательно-правовой системе. «Кроме правил, общих для всех, каждый народ в себе самом заключает некое начало, которое располагает их особым образом и делает его законы пригодными для него одного» [156, с. 189]. Социально-образовательная сфера должна быть готова к насаждению новых и непривычных для неё установлений, «если же ввести законы преждевременно, то весь труд пропал» [156, с. 183]. Прививание общественно-образовательным отношениям отторгаемых ими норм является свидетельством субъективированности инициаторов подобных противоприродных вмешательств в естественный процесс эволюции социально-образовательной жизни, а значит, и нарушения ими правового принципа объективности.

Мы солидарны с позицией, отрицающей принудительное насаждение правовых норм в неподготовленное к этому общество (в частности, в его образовательную сферу). Правовые (то есть объективные) нормы, регулирующие общественные отношения неотъемлемы от данных отношений, зарождаются естественным способом внутри самого общества с его национальной, культурной, экономической и т. д. спецификой, а не посредством искусственного вмешательства государственной власти. Последней остаётся лишь чутко внять голосу общественных отношений и точно предать услышанное в позитивных нормах. Несоответствие преждевременно внедряемой в социум нормы указанной выше общественной специфике (другими словами, необъективность позитивных предписаний)

неизбежно влечёт за собой неприятие, отторжение, а значит и нецелесообразность подобной нормы. [157].

Децентрализация образовательно-нормативной системы с необходимостью предполагает установление равенства между субъектами образовательных отношений. Прежде всего, равенства в образовательном правотворчестве. В контексте настоящего исследования, это равные возможности принимать участие в созидании и обновлении куррикулума. Достижению подобных целей способствует сама природа образовательно-правовой нормы, суть которой составляет образовательная мера, то есть единица измерения, предназначенная для определения равных долей, единого эквивалента в образовании. Чтобы ёмко передать значимость меры для социальных отношений, снова обратимся за помощью к наделённому возможностью чистого созерцания сознанию античных мудрецов. Так, Клеобул говорил: «Лучшее – мера» [56, с. 83], – Солон также настаивал: «Ничего слишком! (в более распространённом варианте «Ничего сверх меры!» – О. М.)» [56, с. 73]. Согласно пифагорейской политико-правовой концепции, основным регулятором общественных отношений должны стать именно результаты философских изысканий в области права как необходимой меры человеческого поведения. Причём, из понятия меры общественных отношений пифагорейцами было выведено понятие равенства в общественных отношениях.

Стержнем социально-философской позиции Протагора является идея равной меры (права на равное участие) для всех участников общественных отношений в организации данных отношений. [235, с. 16.]

Равенство предполагает объединение объектов в одну группу по некому совпадающему признаку, который, как предполагается, определяет суть сравниваемых объектов. Подобное объединение проводится вне зависимости от других (несущественных) свойств каждого из приравниваемых объектов (даже, если объекты отличны друг от друга по этим свойствам). Таким образом, равенство всех участников образовательных отношений в

разработке, обновлении куррикулума, формировании куррикулярной политики определяется их равной возможностью положительно повлиять на куррикулярное творчество и, следовательно, является необходимым условием для объединения в куррикулуме наиболее эффективных свойств, отражающих суть феномена образования.

Субъектами куррикулярного правотворчества должны стать все участники общественных отношений в сфере образования. В настоящее же время, низшие звенья образовательной вертикали, знания и практический опыт которых, тем не менее, носят решающее значение для определения эффективности образовательно-правовых норм (то есть учителя и ученики), вообще не являются субъектами образовательного нормотворчества. Учителей, учеников, преподавателей, студентов в связи с отсутствием у них нормотворческой правосубъектности (и любой возможности влиять на разработку и обновление образовательных норм) можно отнести, скорее, к объектам образовательного нормотворчества, поскольку действующими нормами в одностороннем порядке регламентируются отношения, в которые они вступают между собой и с другими звеньями образовательной системы. В данной ситуации подавляющее число участников образовательных отношений лишены равенства с тем меньшинством, которое составляют субъекты образовательного нормотворчества. И даже наоборот, они подвержены зависимости от последних и от навязываемых ими правил поведения. Выход из сложившейся ситуации определяется правовой природой куррикулума, поскольку именно право определяет равенство членов общества в их свободе, «право – математика свободы» [123].

Во многих социально-философских теориях, объектом рассмотрения которых является вопрос содержания и возникновения правовых норм (в том числе и образовательных), основополагающим является утверждение о том, что «...предписания законов суть результат соглашения (договора людей)...» [6, с. 320]. С позиции понимания правового равенства как равенства сторон в общественных отношениях (в частности, образовательных) мы

присоединяемся к представлениям Аристотеля о том, что правовые нормы носят договорной характер. «По способу своего действия закон, – как обычный закон, так и конституция, – выступает как распорядок; по своему возникновению он рассматривается как соглашение, прямо-таки как договор» [238, с. 51].

Отсюда следует, что «...матерью же внутригосударственного права является само обязательство, принятое по взаимному соглашению, а так как последнее получает свою силу от естественного права (природного порядка вещей – О. М.), то природа может слыть как бы прародительницей внутригосударственного права» [51, с. 74]. Естественность договорного характера правовой нормы раскрывается через осознание того факта, что только в соглашении могут быть достигнуты равенство сторон во взаимном соблюдении принятых ими обязательств и проистекающая отсюда система сдержек и противовесов, сохраняющая баланс объективности позитивной нормы. Если же позитивная норма является односторонним волеизъявлением и волепринуждением государственной власти по отношению к остальным участникам общественных отношений (например, образовательных), то система сдержек и противовесов исчезает, что неизбежно приводит к индивидуализации-субъективизации данной нормы и самой власти. «Поэтому справедливость требует, что бы все равные властвовали в той же мере, в какой они подчиняются...» [10, с. 480]. Соответственно, «всё несправедливое [в смысле неравенства] противозаконно» [9, с. 145]. Это значит, что те социальные отношения (в фокусе проблематики нашего исследования – образовательные), в которых отсутствует равенство субъектов, в них вступающих, являются несправедливыми, противоречат природе общественной жизни и автоматически должны признаваться незаконными.

«Природа создала людей равными в отношении физических и умственных способностей» [44, с. 113]. Это с необходимостью заставляет людей искать равенства и в отношениях, в которые они вступают друг с другом, в том числе и в общественно-образовательных отношениях.

Полномерное равенство может быть достигнуто только одновременно с реальной возможностью влиять на организацию социальной жизни, то есть в одинаковой для каждого мере участвовать в создании, аудите и обновлении нормативно-правовой структуры общества, в частности его образовательной сферы. Отсюда можно сделать вывод о противоестественности всевозможных ограничений, накладываемых государством на правотворческие потенции иных (по отношению к государству) участников общественно-образовательных отношений. Узурпация образовательного правотворчества государством, сокрытие правотворческого процесса от контроля и участия всех заинтересованных лиц – недопустимы.

Мы согласны с теорией, согласно которой позитивная норма (в том числе, куррикулярная) – это обязательство [44, с. 224], однако обязательство не одностороннее, а многостороннее; обязательство, в котором действующая власть выступает равной стороной и несёт равную (по отношению к другим сторонам) ответственность за нарушение данного обязательства. Ещё древнеримский юрист Папиниан писал, что «закон есть предписание, решение мудрых мужей,..., общий обет (то есть обязательство – O. M.) государства» [131, с. 105].

Таким образом, соблюдение образовательно-правовых норм носит исключительно договорной характер. С одной стороны, каждый рядовой субъект образовательных отношений обязуется исполнять определённые условия, придерживаться в своих действиях определённых границ, усмирять свою индивидуалистическую волю. С другой стороны, он ожидает получить взамен общее благо, в котором, помимо «светлого настоящего» для всей социально-образовательной сферы, будет содержаться удовлетворение частички его индивидуалистических интересов. Естественно, подобный договор носит умозрительный характер, и факт его заключения не имеет конкретного места и времени. Тем не менее, данной сделке присуща гораздо большая фактическая сила, чем любому гражданскому обязательству, поскольку её условия проистекают из природы социально-образовательной

жизни, а постигаются и принимаются, непосредственно, человеческим разумом. На данный договор, как и на любой другой, распространяется принцип равенства сторон, нарушение которого каждой из сторон даёт пострадавшей стороне право на расторжение договора. Украинская действительность такова, что равенство участников общественно-образовательных отношений регулярно нивелируется, их право на общепользные нормы, а также на изменение бесполезных и вредных норм постоянно нарушается государственными нормотворцами и нормоприменителями. В повседневной образовательной практике это выражается в абсолютном пренебрежении равноправием рядовых участников образовательного процесса при составлении содержания учебных программ, курсов, предметов и т. д.

Равенство же, заключённое в куррикулуме как в источнике образовательно-правовых норм (в качестве черты, привнесённой в данные нормы их правовой составляющей), тесно связано со свободой, которую несут в себе данные нормы для всех участников образовательных правоотношений. Свобода, в данном контексте, выражена в образе независимости участников образовательных отношений друг от друга и ограничена их безоговорочным следованием общеобязательной для них образовательно-правовой норме. Подобная ограниченность свободы общей для всех участников образовательно-правовых отношений нормой поведения отнюдь не свидетельствует о её (свободы) обделённости. Наоборот, она удерживает свободу от самоуничтожения путём превращения в произвол (воцарение субъективно-индивидуалистичной воли). Следовательно, участники образовательных отношений свободны постольку, поскольку они равны, а равны – постольку, поскольку их свободные действия урегулированы общей для всех образовательной нормой.

Естественно, общеобязательность образовательно-правовых норм не является величиной постоянной – она зависит от степени необходимости для того или иного вида общественно-образовательных отношений. Кроме того,

уравнивающая сила общеобязательности ограничена её неспособностью поставить знак равенства между предоставляемой и используемой свободой. Подобная зависимость равенства участников образовательных отношений от конкретных условий его осуществления позволяет считать его лишь формальным. Такой же формальностью характеризуется и внутренне взаимосвязанная с равенством свобода участников образовательных отношений. Однако, в данном случае, формальность не следует путать с формализмом (обозначенным нами ранее как одна из проблем украинского образования). Наоборот, формальность следует воспринимать как «форму» в аристотилевском понимании – как основополагающую, сущностную причину образовательно-правовой нормы, позволяющую последней наиболее эффективным образом регулировать образовательные правоотношения. Формальность равенства участников образовательных отношений в их свободе означает, что данная свобода охраняется от индивидуалистичных посягательств посредством формально-определённых образовательно-правовых норм, источником которых и должен стать куррикулум. Таким образом, оберегание и, одновременно, разумное ограничение индивидуальной свободы в сфере образования является непосредственным призванием куррикулума.

Современные глобализационные процессы ведут к расширению пределов индивидуальной свободы (свободы индивидуальности). Однако не нужно забывать, что, не будучи ни чем ограниченными, подобные процессы угрожают возникновением тотального произвола, хаоса. Таким образом, для того, что бы быть адекватной, глобальная индивидуализация должна сдерживаться принципом формального равенства индивидов, закреплённым в правовых нормах. Парадоксально, но свобода индивидуальности возможна только при условии её ограничения свободой (равными возможностями) других равных между собой индивидуальностей. Эволюция индивидуальной свободы тождественна эволюции правовой нормы. Куррикулум должен стать венцом данной эволюции в сфере образования.

Абсолютизация свободы является ошибочной, тупиковой тенденцией, которая наносит непоправимый ущерб общественным (в том числе и образовательным) отношениям. К сожалению, исторические реалии сложились таким образом, что вырвавшись из тисков тоталитарного режима, постсоветское общество не смогло не поддаться данной тенденции. Всеохватывающее умонастроение, опьянённое видом неожиданно рухнувших границ (территориальных, культурных, моральных, политических, экономических, бытовых и т. д.), произведя неверные расчёты, отождествило равенство с социализмом советского разлива и, стремясь поскорее от него избавиться, уверовало в то, что секрет немедленного попадания в «светлое будущее» заключается «...в переходе от логики равенства к логике свободы» [92, с. 3]. Однако, во-первых, в надоевших всем общественных отношениях времён советского тоталитаризма равенство так и не было достигнуто, во-вторых, свобода, не ограниченная равенством, вообще невозможна в человеческих отношениях (ни в советских, ни в постсоветских). Свобода и ограничивающее её равенство, как и должно двум противоположностям, притягиваются друг к другу и неразрывно соединяются внутри единого целого, которое выражается в материальном мире при помощи правовых норм (в том числе, образовательных). Такие нормы несут в себе равную долю свободы для каждой индивидуальности.

Когда доля свободы перестаёт быть равной, часть индивидуальностей теряет свободу, подавляется индивидуальностями, получившими большую долю свободы. К сожалению, подобные стадии исторического процесса являются неотъемлемой частью социально-эволюционной диалектики. Но «именно потому, что сила вещей всегда стремится уничтожить равенство, сила законов всегда и должна стремиться сохранять его» [156, с. 189]. В частности, неравные условия создания позитивных норм (в том числе, образовательных) и контроля за их применением открывают возможность для их индивидуализации в целях удовлетворения частных интересов представителей немногочисленной элиты, имеющих доступ к формированию

государственной политики. Более широкие возможности элитарных групп сужают границы свободы основной массы участников общественных отношений, принуждая последних приспосабливаться к правилам поведения, выгодным для первых.

Такие общественные отношения не могут быть эффективными, поскольку всеобщность правовой нормы логически невозможна, как без устанавливаемого ею равенства, так и без равенства в её установлении, следовательно, угнетённая часть общества в любом случае будет оказывать пассивное или активное сопротивление. Пассивное сопротивление чревато формализмом, механическим исполнением своих функций, безразличным отношением к результатам своей работы. Активное сопротивление приводит к полному отрицанию установлений привилегированной (более свободной) части общества вне зависимости от полезности и целесообразности подобных установлений. В отечественном образовании невозможность принимать участие в нормотворческом процессе для подавляющего большинства участников образовательных отношений, принудительный характер исполнения навязываемых нормативов (в основном необъективных, или сильно устаревших, или, наоборот, необдуманно введённых) повлекли абсолютное неприятие последних, их формальное, низкосортное исполнение.

Поэтому, процесс соиздания куррикулума не должен ограничиваться, во-первых, бездумным штампованием учебной литературы и других нормативно-образовательных актов, во-вторых, запугивающим принуждением к их исполнению, – прежде всего, он должен выражаться в изменении подхода к принятию куррикулярных документов – в его (подхода) демократизации, переориентации на объективную (а не формальную) организацию образовательных отношений. Начальным этапом подобной объективизации можно считать научно практическую конференцию, проводившуюся в рамках проекта «Равный доступ к качественному образованию», которая дала возможность проанализировать состояние

куррикулярного процесса в Украине и осуществила попытку сделать его более доступным для всех заинтересованных сторон [85].

Следующим этапом, по нашему мнению, должно стать массовое изменение сознания участников образовательных отношений, сопровождаемое уяснением того факта, что социальные нормы, в особенности образовательно-правовые нормы, не являются раз и навсегда данными. Об этом наглядно свидетельствует долгий и противоречивый процесс их исторического развития. Развитие образовательно-правовой нормы напрямую зависит от общественно-исторического опыта, накопленного и накапливаемого человечеством в ходе эволюции социально-образовательных отношений. Объективный взгляд на природный порядок вещей, справедливая оценка социально-образовательных отношений не имеют и не могут иметь постоянного содержания постольку, поскольку нестабилен и подвержен изменениям предмет их направленности – непрерывно развивающаяся и эволюционирующая социальная жизнь. Представления о том, что является объективно полезным для общества, вынуждены следовать за объективными трансформациями окружающей социальной действительности. Стагнация в восприятии реальности говорит о его необъективности, переориентации на удовлетворение частных, индивидуалистических интересов в ущерб социальной полезности и общему благу. Поэтому ни образовательные традиции, ни «раз и навсегда» утвержденные ГОСТы не имеют самодовлеющей силы, не могут быть непревзойденными или неоспоримыми.

Однако отечественным образовательным ГОСТам ошибочно приписывается устойчивая неизменность, безотносительность и безапелляционность, свойственная техническим инструкциям по эксплуатации. Причиной данной ошибки является стойкое игнорирование того факта, что между образовательными ГОСТами и техническими инструкциями по эксплуатации имеется существенная разница – объект стандартизации. В качестве подобного объекта образовательные отношения,

в отличие от технических устройств, характеризуются, как было отмечено выше, труднопредсказуемой трансформативностью состояний, вследствие чего не могут быть стандартизированы посредством неизменных инструкций и правил. Поэтому, изучая проблему объективизации куррикулума, мы солидарны с теми учёными, которые настаивают на преодолении техногенных тенденций в упорядочивании и нормировании образования [109].

Одним из основных свойств, составляющих объективность позитивной образовательной нормы, является её современность и своевременность. Нормы, регулирующие общественно-образовательные отношения, должны соответствовать уровню развития данных отношений, месту и времени непрестанно эволюционирующей социально-образовательной жизни. Отставание норм от упорядочиваемого ими фрагмента общественно-образовательной природы тождественно снижению степени эффективности подобного упорядочивания и свидетельствует об истончении запаса объективности, сокрытого внутри данных норм. Устаревшие предписания тем менее отражают объективные изменения образовательной действительности, чем более они (предписания) устаревают. В данном контексте, «закон, принятый вчера, не имеет обязательной силы сегодня» [156, с. 217]. Подчинение нормам, утратившим свою актуальность, является бессмысленным, неразумным и противоестественным. Поэтому общественно-образовательные отношения, обогнавшие в своём развитии нормы, призванные их организовывать, всегда стремятся обойти данные нормы как затрудняющие прогресс препятствия.

Однако их апологеты в силу ли своей субъективной убеждённости, легковерия, конформизма, или какой-либо личной (возможно материальной) заинтересованности продолжают настаивать на непогрешимости традиционных, привычных норм, закрывая глаза на допускаемые данными нормами вопиющие нарушения правового принципа объективности, а значит, и равенства, и свободы. В частности поэтому, для подавляющего

большинства участников отечественных образовательных отношений остаётся актуальным изречение Ж. Ж. Руссо, приведённое им в трактате «Об общественном договоре»: «Человек рождается свободным, но повсюду он в оковах» [156, с. 152].

Стремление человека к свободе и равенству, направленная на достижение данных целей эволюция общественных отношений и регулирующих их норм служат ещё одним доказательством того, что нерушимые образовательные нормы невозможны, являются фикцией, самообманом (или, даже, умышленной ложью). Если бы привычные, традиционные нормы, действующие на любом этапе истории, были в достаточной степени эффективными, объективными, участникам образовательных отношений некуда было бы стремиться. Однако процесс постепенного освобождения не завершён и по сей день, и сложившаяся в украинской образовательно-нормативной сфере стагнация может его лишь существенно замедлить, но не в силах его остановить.

В данном контексте, в процессе созидания украинского куррикулума целесообразно принять во внимание опыт, наработанный американской системой образования: «Мировая педагогическая общественность – пишет И. А. Радионова – лишь в последние годы начинает осознавать искушения педагогического утопизма и критично относиться к ним... В частности, исследователи объективного аспекта учебных планов особенно акцентируют центральную проблему многомерного учебного плана, претендующего на “научность” и, что не маловажно для американского менталитета – практическую пригодность, функциональность, а именно: стандартизацию и вненормативность. Найти пути к решению этой проблемы, оставаясь на поприще объективаций, невозможно. План, выступающий в форме текста, должен быть читаемым и осуществимым. Он не является разновидностью сакральных текстов, хотя консервативная педагогическая мысль тяготеет к этому» [152, с. 261].

Эволюцию общественно-образовательных отношений и социально-образовательных норм можно охарактеризовать как процесс взаимного соразвития. Ни отношения, ни нормы не возникают отдельно друг от друга, не появляются раньше или позже друг друга – они образуются и прогрессируют синхронно (да и границу между ними можно обозначить лишь условно). Позиция приверженцев традиционных и привычных норм является в корне ошибочной – они наделяют данные нормы какой-то предустановленной, идеальной силой, которая, подобно платоновому миру эйдосов, предшествует реальным образовательным отношениям и является для них несомненным эталоном.

Противоположная позиция, заключающаяся в том, что изначально существовали общественно-образовательные отношения, которые в дальнейшем и стали первопричиной формирования образовательных норм, – так же ошибочна. В данном случае утверждается, что образовательные отношения могли существовать без образовательных норм, что невозможно, поскольку образовательная норма является внутренним содержанием, концептом образовательного отношения, которое в свою очередь предстаёт в качестве внешнего проявления образовательной нормы.

Мы же считаем, что для разрешения данной проблематики наиболее целесообразным является не метафизический, а диалектический подход. В результате его применения, образовательно-правовая норма и соответствующее ей образовательно-правовое отношение предстают составляющими единое целое, но, при этом, бесконечно борющимися друг с другом противоположностями, которые и обуславливают развитие сферы образования. Причём, развитие это происходит именно в силу их внутреннего противоборства.

Таким образом, перед отражающим объективную структуру образовательной жизни курикулом стоит следующая задача: как объединить нормативность и вариативность (в смысле непрестанно отклоняющихся от нормы образовательных отношений), не впадая при этом,

с одной стороны, в излишний индивидуализм и разнообразие и не запираясь в чрезмерной строгости, ортодоксальности и инертности ГОСТов и штампов, с другой стороны? «Вопрос стоит шире и глубже. Объединить, слить воедино два метода, логический и чувственный. Разум и сердце. Науку и искусство» [25, с. 11]. Иначе говоря, объективный куррикулум должен представлять собой вненормативную сумму, полученную из нормативных слагаемых. Практически достигнуть подобного синтеза можно посредством формирования куррикулярного процесса с изначальной направленностью на получение новых, не укладывающихся в существующие рамки результатов, с оговоркой на их соответствие правовому принципу объективности. Куррикулум, хотя и является нормативным регулятором образовательных отношений, тем не менее, должен не ограничивать, а, наоборот, указывать разумное направление образовательному творчеству, рождающему новые подходы и методы. Разумное – с точки зрения необходимой степени порядка, не дающей превратиться в хаос разнообразному множеству всё появляющихся инноваций.

Правовой принцип объективности, при условии изучения социально-куррикулярной проблематики в контексте отмеченных выше единства и борьбы противоположностей, вызывает необходимость реабилитировать представленные нами ранее в негативном свете образовательные традиции (как нормативные, так и отношенческие). Единство противоположностей, в данном случае, требует обеспечения приемственности, наследования положительного опыта, так как подобная практика является единственным способом противодействия тотальному нигилизму, сопровождающему любое переходное состояние, и что особенно значимо для отечественного образования, – состояние, в котором последнее пребывает с момента развала СССР.

Обуславливающие становление куррикулума соционациональные реалии, будучи пропущенными через призму правового принципа объективности, толкают на поиски компромисса между крайностями

индивидуализма, – ретроградным и революционным, – как единственного средства, способного объективизировать (читать – спасти от вымирания) погрязшую в индивидуализме, отстающую от жизни формацию, в которую превратилась украинская система образования.

Ни ортодоксальный традиционализм, ни революционный радикализм не в состоянии улучшить состояние образования, то есть сделать его максимально адекватным объективной жизни. Оба этих крайних проявления социальной политики слишком переполнены субъективной начинкой, что лишает их танцевальной лёгкости и непосредственности в восприятии жизни, такой как она есть. Куррикулярная политика должна невесомыми, вальсирующими движениями кружиться по пути наименьшего сопротивления в сторону «золотой середины», животрепещущей, пронизанной жизнью образовательно-правовой нормы. Одним из возможных вариантов такой политики может быть «интенция объединить развитие социокультурной системы с модусом управления, основывающаяся на саморефлексии в смысле политически направленной институционализации дискурса (самосоздающихся интерсубъективных сообществ высокого уровня)» [34, с. 354].

Итак, для сохранения объективности в условиях меняющейся образовательной жизни куррикулум должен обладать определёнными свойствами, позволяющими противодействовать его застою и, при этом, объединять борющиеся противоположности – нормативность и вариативность, традиционализм и новаторство. Подобные свойства можно вывести из аналогии с образцом, отражённым в статье Т. Х. Керимова [81]. Это направленность на расширение функциональной области образования, способность саморазвиваться сообразно с требованиями общественного прогресса, и использование достижений последнего (прежде всего, научно-технических) при выполнении своего предназначения.

В качестве теоретической основы для свершения объединяющей противоположности миссии куррикулаума некоторые учёные обозначают

конструктивистскую концепцию курикулизации образования. При этом, выделяются инновационная конструктивистская и традиционная объективистская совокупности приёмов [242].

В рамках данной концепции, инновационные приёмы отнюдь не исключают применения традиционных образовательных подходов, поскольку последние составляют неотъемлемую часть целостной картины образовательной практики. Цель курикулярного конструктивизма – непрерывное пополнение образовательного процесса новыми эффективными подходами и механизмами. Естественно, эту весомую концепцию необходимо принимать во внимание при разработке украинского курикулула. Среди её положительных сторон можно выделить следующие: открытость образовательного процесса; доступность организованного влияния на образовательные отношения для всех заинтересованных сторон; перераспределение привилегий в составлении учебных программ в направлении от центра на места; устранение препятствий к взаимопроникновению различных отраслей знания; обогащение теории практикой; обращение образования лицом к насущным потребностям общества; концентрация образовательной деятельности вокруг практически-значимых проблем (пока они остаются значимыми). Однако следует указать и на негативные стороны конструктивистского подхода, с которыми может столкнуться курикулярная практика. Во-первых, это определённая степень непредсказуемости, неизбежно возникающая при задействовании подобного подхода в связи с тем, что данный комплекс приёмов не имеет достаточного опыта апробации, особенно в сфере украинского образования. Во-вторых (и это главное) нет гарантии того, что все без исключения учащиеся смогут его адекватно воспринять и использовать при получении индивидуально направленного образования.

Соответствующий правовому принципу объективности курикулул, объединяющий и уравнивающий противоположные крайности, может быть разработан и внедрён в сферу отечественного образования только в том

случае, если в сознании законодателей и исполнителей куррикулярной политики произойдут качественные перемены, которые приведут к эволюции их профессиональных знаний и навыков – от поверхностно-косметических манипуляций до глубокой, вдумчивой, сущностной, целенаправленной деятельности.

Достичь такого ментального переворота возможно, изучая объект своей деятельности (в данном случае – образовательные отношения) в разных ракурсах, рассматривая его под разными углами зрения. Максимально объективное представление о любом феномене складывается только при условии отказа от субъективного, однонаправленного, ограниченного подхода к его исследованию в пользу объективного, полного, всестороннего анализа. Практические преимущества и механизмы подобного «рефрейминга» подробно описаны американскими авторами, Л. Дж. Болмэном и Т. Е. Дилом [20]. Для того, что бы куррикулум приобрёл способность объективно соответствовать постоянно изменяющимся обстоятельствам социально-образовательной жизни, участники куррикулярной политики должны вычеркнуть из своего инструментария субъективный подход к образовательной проблематике. Субъективный подход не выходит за пределы системы образования, предлагает привычные внутрисистемные решения для любой возникающей в сфере образования задачи. Подобная односторонность не в состоянии отразить целостную картину социально-образовательных отношений. Наоборот, разработчики куррикула должны руководствоваться объективными требованиями социально-образовательной жизни, принимать во внимание любые сигналы поступающие извне. Всестороннее изучение образовательных феноменов подразумевает глубокое постижение, заключённых в них значений и смыслов, особенностей их функционирования, их полезных и вредных свойств. Отсюда вытекает необходимость в применении разносторонних методов в их исследовании.

Конечно, применение подобного подхода чревато многочисленными пробами и ошибками, однако, нормирование образования, само по себе, – это

сложный, многоступенчатый процесс, непрерывно сталкивающийся с большим количеством препятствий, которые направляют его по ложному пути. Однако, в конечном счёте, эти блуждания лишь помогают отсечь тупиковые ответвления, и упорядочивание образования неудержимо саморазворачивается по принципу эволюции синергетических систем в сторону объективизации относительно меняющейся жизни.

В контексте обеспечения максимально эффективного сочетания и взаимодействия противоположных граней образовательной плоскости как одного из наиболее важных заданий куррикулума, чрезвычайно актуальным является предложение А. Тофлера, которое необходимо воспринимать в качестве аксиомы куррикулярного нормотворчества: «Ни что не должно включаться в обязательное расписание, пока это безусловно не оправдано с точки зрения будущего» [173, с. 334].

3.3 Стратегия куррикулярной организации социально-образовательных отношений

Правовой принцип объективности требует, чтобы установление куррикулума носило стратегический характер. В этом сложном и многоступенчатом процессе должны быть задействованы факторы, обуславливающие постоянную актуальность куррикулума, то есть, определяющие его незамедлительную реакцию на любые изменения социально-образовательной жизни. В силу тесной взаимосвязанности данных факторов, отделить их друг от друга и преподнести в самостоятельном виде можно лишь условно.

Факторы системные. В основу куррикулярной системы должны быть заложены механизмы нормативно-методологического самосовершенствования и саморазвития. Это требует открытости и

доступности куррикулума для всех участников образовательных отношений, а также максимальной согласованности между стадиями куррикулярного процесса, между отдельными подсистемами куррикулума, между куррикулумом и социальной системой в целом. Для достижения подобной согласованности необходимо, чтобы механизмы, позволяющие куррикулуму эволюционировать в ногу с развитием общества в целом и образования в частности, были чётко, ясно, доступно сформулированы и официально закреплены в соответствующих образовательно-правовых нормах. Кроме того, потребность в согласованности вызывает необходимость в предваряющей установление куррикулума разработке принципов систематизации образовательно-правовых норм (в первую очередь, составляющих учебные программы, курсы и предметы), производимой в рамках куррикулярного процесса. Основой данных принципов должны стать наработанные социальной философией общие цели, задачи и функции образования как социального института,

Факторы кадровых потребностей. Учитывая, что образование, само по себе, является неотъемлемым фактором общественного прогресса, в рамках куррикулума должно быть регламентировано своевременное проведение точного анализа способности образования к производству двигателей данного прогресса, то есть, достаточно квалифицированных кадров. В основу куррикулума должен лечь постоянный мониторинг возникающих на рынке труда колебаний спроса на людей с определённой квалификацией. Такие расчёты обязательно должны производиться с перспективой, как на ближайшее, так и на далёкое будущее. В структуру куррикулума, также, должны войти механизмы обновления учебных программ, критерии их отбора по степени необходимости для трудовой деятельности будущих выпускников. Кроме того, распространяющаяся в наше время тенденция к индивидуализации образования, выражающаяся в его узконаправленности, угрожает преемственности и общности культуры, а значит, идёт по пути саморазрушения. Поэтому, создание широкопрофильных специальностей

является приоритетной задачей для куррикулярной политики. Ведь специалисты широкого профиля не исчезнут, в отличие от узкопрофильных специалистов, при изменении жизненных реалий.

Факторы международно-интегративные. Бедственное положение отечественного образования и образовательной нормативно-правовой базы в немалой степени определяется низким уровнем внедрения в образовательную практику результатов куррикулярных исследований, проводимых зарубежными учеными, а так же излишним недоверием к опыту иностранных государств и международных организаций в деле нормирования образования. Для преодоления подобных проявлений субъективной замкнутости, сковавшей сферу отечественного образования, в куррикулярной практике необходимо задействовать следующие механизмы: 1) использование опыта зарубежных стран в разработке куррикулула, 2) мониторинг прогрессивных изменений в сфере образования иностранных государств, 3) приведение национального куррикулула в соответствие с международными соглашениями в сфере образования, 4) согласование внутренней и внешней куррикулярной политики, 5) принятие на вооружение особенностей международной образовательной политики (из расчёта на развитие глобализационных процессов).

Факторы индивидуально-личностных особенностей. Формирование куррикулула должно сопровождаться обязательным учётом следующих индивидуально-личностных особенностей, складывающихся в сфере отечественных социально-образовательных отношений: 1) реальные, как субъективные, так и объективные, возможности всех участников образовательной деятельности, 2) их фактические способности, как выраженные, так и потенциальные, 3) объективно оцененный коэффициент народной образованности, 4) соответствие данного коэффициента официально закреплённым образовательно-правовым требованиям.

Факторы финансово-экономические. «...Всё, что участвует в обмене, должно быть каким-то образом сопоставимо. Для этого появилась монета и

служит в известном смысле посредницей, ибо ею всё измеряется» [9, с. 156]. Правовой принцип объективности требует отказаться от мечтательно-сентиментального неприятия того факта, что даже образование, привычно считаемое воплощением духовности, измеряется деньгами и реалистично воспринять насущную для образовательной сферы необходимость приспособляться к раскрытым Ж. Бодрийяром правилам, по которым существует «общество потребления» [18]. Для сохранения своей актуальности в условиях экономической нестабильности currículo должен составляться с учётом трезво разработанной системы финансирования образовательной сферы и системы показателей экономической эффективности данного финансирования. Поэтому, мы присоединяемся к мнению российского исследователя Г. А. Балыхина, согласно которому в условиях современной рыночной экономики (с её одинаковой для РФ и Украины постсоветской спецификой) прогресс образования зависит от применения государственными органами управления образованием специальных технологий организационно-экономического характера. Среди последних выделяются следующие: 1) совершенствование системы бюджетного финансирования социально-образовательного института, 2) привлечение в сферу образования внебюджетных средств 3) освоение рынка инвестиций, 4) включение сферы образования в кредитную политику, 5) перераспределение образовательно-экономических трансфертов в интересах региональных субъектов, 6) приобщение учебных заведений к политике разумного использования уже имеющихся в наличии средств [13, с. 143-396].

Факторы практической целесообразности. Формирование и функционирование currículo должно сопровождаться анализом его целесообразности по отношению к задачам, стоящим перед образовательной системой. Применение уже апробированных и зарекомендовавших себя образовательных моделей и методик, закреплённых в куррикулярных нормах, должно сочетаться с регулярной проверкой на предмет их актуальности и

учебной дееспособности применительно к изменчивым условиям социально-образовательной жизни. Естественно, украинский куррикулум не может не впитать национальные особенности социокультурной жизни. Однако в рамках куррикулума уже сложившиеся под влиянием данных особенностей традиции отечественного образования должны быть подвергнуты, во-первых, ревизии на предмет соответствия условиям нынешней социально-образовательной жизни, во-вторых, реакции синтеза с практически целесообразными и перспективными современными образовательными тенденциями.

Активация выше перечисленных факторов приведёт к исполнению куррикулумом своего главного назначения. Смысл и глобальную задачу куррикулума можно сравнить с игрой в бисер, изображённой Г. Гессе на страницах одноимённого романа [42]. Составляющие куррикулум абстрактные конструкции, содержащие в сжатом виде целый комплекс идеальных структур, понятий и образов, формируются благодаря должным способом нормированному и упорядоченному образованию. В результате, куррикулум должен существенно упростить задачу максимизации объёма полезной информации, усваиваемой в определённый отрезок времени. Иначе говоря, «Дальнейшее развитие человечества должно быть основано на более глубоком познании сути процессов образования и их интенсификации при помощи стандартизации, что позволит в сжатые сроки осваивать и применять научные знания, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы» [127, с. 36]. Таким образом, Куррикулум должен стать наивысшим достижением нации в области организации образования, результатом конструктивной работы, направленной на получение максимального КПД от образовательного процесса. Однако это возможно лишь при условии постоянного обновления куррикулума, его синхронного развития по отношению к темпам культурной эволюции.

Рассмотрев обусловленные правовой объективностью стратегические цели куррикулума, изучив факторы, определяющие процесс их достижения,

можно выделить основные принципы куррикулярной системы, направления и функции её деятельности.

В определении принципов формирования и функционирования образовательно-правовой (куррикулярной) системы мы солидарны с В. Гапоном, который по результатам сравнения украинской и зарубежной практики в деле нормирования образования выделяет следующие принципы: «единая система стандартов; наличие чётко сформулированных целей и критериев оценки степени их достижения; гибкая система отчётности, которая должна быть доступна общественности, власти, студентам, педагогам, и всем заинтересованным лицам; сопоставление ресурсов, возможностей и достигнутых результатов; полнота и регулярность контроля» [35, с. 10].

Далее необходимо определить направления, на которые куррикулум должен ориентировать образование, для того, что бы оно могло соответствовать современным социально-экономическим реалиям: 1) расширение поля образовательной деятельности за счёт освоения новых отраслей 2) повышение роли общественности по сравнению с органами государственной власти в деле руководства образовательным процессом; 3) курс на мягкое руководство, основанное на уважении к подчинённым, не стесняющее их действия, инициативу, предоставляющее им возможности проявить самостоятельность, раскрыть свои творческие способности; 4) расширение границ самостоятельности учебных заведений; 5) интенсификация академической мобильности; 6) экстенсификация спектра дидактических методик; 7) внесение изменений в содержание образовательных отраслей, осуществляемое в ритме развития соответствующих им отраслей общественной жизнедеятельности; 8) своевременное дополнение теоретической базы практическим опытом.

Пропущенный через призму современных и будущих потребностей социума правовой принцип объективности обуславливает необходимость наделения куррикулума следующими приоритетными функциями: 1)

сосредоточение не столько на процедуре, сколько на результатах образовательной деятельности; 2) интеграция образовательных отраслей и глобализация (деиндивидуализация) знания; 3) устранение разрыва между теорией и практикой в прививаемых учащимся знаниях и навыках; 4) внедрение гибкой системы распределения учебного времени; 5) децентрализация управления образовательным процессом; 6) максимизация его прозрачности и доступности для всех заинтересованных сторон; 7) преодоление среднеарифметического подхода к оцениванию результатов обучения; 8) переориентация на делящееся, недискретное обучение; 9) развитие в учащихся способности к выходу за среднестатистические пределы; 10) расширение спектра развиваемых в ходе образовательного процесса свойств личности учащегося; 11) уменьшение роли авторитарных методов обучения и увеличение роли методов, основанных на сотрудничестве; 12) перенацеливание образования на индивидуальность учащегося, принятие учащегося в качестве отправной точки образовательного процесса

Уяснив продиктованную правовым принципом объективности насущную для куррикулума необходимость постоянного обновления и сохранения актуальности, перейдём к социально-философскому исследованию конкретных, практически применимых приёмов следования данной необходимости. Однако перед тем, как обратиться к их непосредственному рассмотрению, подчеркнём, что действенность и воплощаемость подобных приёмов представляются возможными только благодаря правовой природе куррикулума.

Ещё одним доказательством неоправданности и недопустимости стагнации (вне зависимости от того, чем она вызвана: чрезмерным традиционализмом, привычкой, ленью, безразличием, корыстным интересом) в правотворческом процессе служит тот факт, что в силу всеобщности и абстрактности образовательно-правовой нормы в радиус её действия не могут попасть абсолютно все казусы разнообразной и непредсказуемой

образовательной жизни. Подобная недостаточность требует постоянного совершенства – поправок, заполняющих собой белые пятна в географии правовой регуляции общественно-образовательных отношений. Инициативу и энтузиазм во внесении такого рода поправок, по праву, можно считать добрым делом. «И сама природа доброго – это поправка к закону в том, в чём из-за его всеобщности имеется упущение» [9, с. 168].

Действенным способом в устранении подобного рода пустот в куррикулярной нормативно-правовой базе может стать использование таких игнорируемых образовательно-нормативной практикой источников образовательно-правовых норм как образовательно-правовой (административный) прецедент и образовательно-правовая доктрина (образовательное правотолкование).

Образовательно-административный прецедент – это официальное заключение, вынесенное соответствующим должностным лицом либо коллегиальным органом в сфере образования по результатам рассмотрения определённого казуса, имевшего место в социально-образовательных отношениях. Эвристичность образовательно-правового прецедента для образовательно-нормативной системы основывается, во-первых, на присущем ему равенстве юридической силы по отношению к превалирующей в Украине разновидности источников образовательных норм, а именно, нормативным актам; во-вторых, на непрременном распространении действия подобного заключения на все аналогичные случаи, в дальнейшем рассматриваемые в образовательно-административном порядке; в-третьих, и это главное, на том, что восполняющий определённый пробел (либо разрешающий определённую коллизию, возникшую в результате несостоятельности соответствующих нормативных актов) в образовательно-нормативной базе правовой прецедент создаётся исключительно под влиянием и для реализации правового принципа объективности, а не противоречащих данному принципу иных источников образовательных норм.

В рамках разговора об источниках образовательно-правовых норм, позволяющих куррикулуму соответствовать объективным изменениям образовательных отношений, невозможно обойти вниманием римское право, являющееся историческим и теоретическим основанием современной континентальной системы права, к которой относится и украинская правовая система. Во времена кризиса (в котором находится вся отечественная социальная система, в том числе, и система образования) для того, что бы найти возможное решение для насущных проблем, необходимо обратиться к истокам. Правотолкование, осуществлявшееся древнеримскими юристами не просто носило характер равноценного правового источника – среди прочих источников правовых норм оно занимало особое место. Подобное толкование происходило в условиях конкретного правоприменения, вследствие чего, наиболее близко (по сравнению с иными источниками) соприкасалось с реальностью общественных отношений. Находясь на передовой социальной жизни, римские юристы имели возможность наиболее объективно отразить её в своих сочинениях. Содержащееся в них правотолкование было направлено на максимизацию соответствия действующих позитивных норм объективно сложившимся социальным отношениям. Единственным руководящим началом здесь служил правовой принцип объективности. При обнаружении расхождения действующих позитивных норм с данным принципом (отставания норм от прогрессирующих общественных отношений), правотолкованию римских юристов предоставлялась юридическая сила официальной поправки к подобным нормам. Формальным обоснованием данного правотолкования служил принцип верховенства объективности государственной правотворческой деятельности, в силу чего авторитет государственных норм не страдал, и, вместе с тем, реализовывалась согласованность и непротиворечивость (другими словами, объективность) позитивных норм по отношению друг другу и по отношению к эволюционирующим общественным отношениям. «Идеей справедливости, т. е. соответствия права потребностям жизни руководились римские юристы,

создавая “право юристов”. В этом соответствии лежала мощь права юристов, которое никогда не было законом» [162, с. 59].

В настоящее время такой источник правовых норм, как объективное правотолкование, получил название правовой доктрины. На наш взгляд, для обеспечения объективности и согласованности украинской образовательно-правовой (куррикулярной) системе следует использовать положительный опыт прошлого.

В контексте соотношения положительного опыта, накопленного в рамках римского права, и современных социально-образовательных проблем, следует отметить, что правотолкование римских юристов уберегалось от деструктивных крайностей индивидуализации и субъективизации именно благодаря исключавшему их нерушимому правовому принципу объективности. «Ни одно из самых блестящих положений римского права не обеспечивало за ним в такой мере право на бессмертие, как его отношение к *aequitas* (лат. равномерность, беспристрастие, справедливость, т. е. равноудалённость от всего необъективного, субъективно мотивированного, лежащего вне справедливой оценки – О. М.). *Aequitas* (*aequus, bonum et aequum*) есть прежде всего нравственное понятие, означающее справедливость, правильность. Представляя с субъективной стороны лишь известную добродетель, *aequitas* в то же время определяло содержание норм. Право признавалось естественным, когда в нем видели нечто всеобщее, неизменно правильное и справедливое, и сама справедливость нередко называлась естественной. Право не совпадает с *aequitas*, но оно должно быть как бы отражением *aequitas*. Оно стремится привести свое содержание в соответствие с требованиями *aequitas*, с этими же требованиями соотнобразуются при интерпретации и применении права. *Aequitas* служит масштабом для критики существующего права. В противоположность *aequum ius* римское право устанавливало понятие *ius iniqum*, т. е. несправедливое право, и *ius strictum*, т. е. право, хотя и не вполне несправедливое, но все же недостаточно удовлетворяющее требованиям *aequitatis*» [82, с. 7-8]. «То, в

чем можно было видеть соответствие *bona fides* (лат. по совести, то есть, правильного, должного – О. М.) и *aequum*, фиксировалось практикой и непрерывной работой юристов как правовая норма» [82, с. 11].

Таким образом, именно в римском праве объективность получила статус наиважнейшего правового принципа, направлявшей и координировавшей правотворческую и правоприменительную деятельность государственных чиновников и правовую активность иных субъектов общественных отношений, а так же урегулировавшей незатронутые государственным нормами, однако нуждавшиеся в регламентации сегменты социальной жизни.

Суть правового принципа объективности довольно ёмко передана Цельсом, одним из римских юристов, стоявших у истоков его формирования: «Знать законы – это значит удержать не их слова, но их содержание и значение... Является более милостивым толкование законов таким образом, чтобы сохранялась их воля... При двусмысленности слов закона надо, скорее, принимать то значение, которое лишено порока, в особенности, когда из этого может быть сделано заключение о цели закона... Является несправедливым, не рассмотрев весь закон, решать дело и давать ответ на основании какой-либо частицы закона... То, что было введено не в силу разумного основания, но по ошибке, а затем поддерживалось путем обычая, – не имеет силы в отношении сходных случаев» [131, с. 107, 109-110]. Правовой принцип объективности относится к разряду наиболее важных правовых идей, которая не утратит своей актуальности для правовых норм ровно столько, сколько будут существовать общество и социальные отношения.

Примером диалектически обусловленного «вечного возвращения» правового принципа объективности может служить его возрождение в праве средневековой Европы. «В юриспруденции Павийской школы рано образовалось убеждение, что для пополнения лангобардского права следует обращаться к римскому, что римское право есть общее право, *lex generalis omnium* (лат: всеобщий закон – О. М.). С другой стороны, романисты

Равенны принимали во внимание право лангобардское. В тех случаях, когда правовые системы сталкивались между собой и противоречили друг другу, юриспруденция считала себя вправе выбирать между ними по соображениям справедливости, *aequitas*, вследствие чего эта *aequitas* возводилась ими в верховный критерий всякого права. Отсюда и дальнейшее воззрение, что и внутри каждой отдельной правовой системы всякая норма подлежит оценке с точки зрения той же *aequitas*, что норма несправедливая при применении может быть отвергнута и заменена правилом, диктуемым справедливостью...» [141, с. 191].

Возродившись в праве средневековой Европы, римское право оказало определяющее воздействие на организацию и развитие тогдашних социальных отношений. «Война и схоластические мечтания поглощали деятельность большинства в средневековом обществе. Грубая сила и выпретенные, мертворожденные умствования были господствующими явлениями. А между тем ум человеческий нуждался в здоровой пище, в положительном знании. Где было искать их? Вообще можно положительно и беспристрастно сказать, что римское право было самым практическим и здоровым продуктом человеческой мысли в ту пору, когда европейские народы стали ощущать в себе жажду знания... Ученые школы римского права, как орган юридической пропаганды, были необходимы при подобных условиях» [168, с. 250-251]. Описанное историком права А. Стояновым затуманенное догматизированным вероучением состояние духа и разума, которое было характерно для средневековой Европы, во многом напоминает переполненность отечественной сферы образования политизированными псевдознаниями и оторванными от жизненных реалий, «виртуальными» нормативами. Возможно, возрождение институтов римского права в рамках украинской образовательно-правовой сферы окажет столь же стимулирующее воздействие на прогресс современных общественно-образовательных отношений, сколь и на развитие средневекового социального устройства.

Учитывая потребность объединения в рамках куррикулума борющихся противоположностей, традиционного и нового, представляется необходимым вспомнить о том, что уже древнегреческие мыслители среди источников нормативно-правовых предписаний выделяли не только позитивные (изданные государственной властью) законы (под категорию которых попадали так же и подзаконные нормативные акты), но и имевшие широкое действие (как по кругу лиц, так и в пространственно-временном отношении) договора, и сложившиеся в определённой местности а также в определённой разновидности общественных отношений правовые обычаи.

Мы присоединяемся к точке зрения, согласно которой «нравы, обычаи и, особенно, мнение общественное» являются значимыми источниками правовых норм (в том числе, куррикулярных) и утверждаем, что их роль в формировании образовательной нормативно-правой системы незаслуженно нивелируется. «Эти законы запечатлены не в мраморе, не в бронзе, но в сердцах граждан; они-то и составляют подлинную сущность Государства; они изо дня в день приобретают новые силы; когда другие законы стареют или слабеют, они возвращают их к жизни или восполняют их, сохраняют народу дух его первых установлений и незаметно заменяют силою привычки силу власти» [156, с. 190-191].

В данном контексте стоит отметить теорию, согласно которой наиболее естественные, а, следовательно и наиболее эффективные, правовые нормы, регулирующие общественную жизнь (в частности, образовательную), были рождены в недрах самого общества и первоначально имели форму обычаев, и лишь после этого были развиты до правового состояния. [157].

Подобное разнообразие источников образовательно-правовых (куррикулярных) норм требует жёсткого контроля на предмет их согласованности и соответствия правовому принципу объективности. Только при наличии у образовательно-нормативной системы данных свойств в социально-образовательных отношениях могут быть достигнуты всеобщие объективность, равенство и свобода. Для осуществления подобного контроля

представляется необходимым воздействие некой могущественной силы, определяемой в качестве «главной силы и орудия», направленного на осуществление общего блага и «счастья граждан», то есть, участников общественно-образовательных отношений. Потребность в такой силе многократно увеличивается в результате того, что действующие позитивные образовательные нормы в основной своей массе являются псевдоправовыми, а значит несогласованными и непригодными для воплощения в жизнь перечисленных идеалов. «Поэтому мы хотим по мере наших возможностей показать, что некоторые законы должны стать своего рода “законами законов”, и определять, что в каждом отдельном законе хорошо и что плохо» [27, с. 508]. Столь расшатанной, неопределённой и разнонаправленной системе, коей является украинская образовательно-нормативная система, необходим сдерживающий, координирующий и структурирующий фактор (обладающий описанной выше силой), а именно, позитивный закон, формально закрепляющий научно обоснованную концепцию объективно допустимого и должного в государственно-образовательных нормах каждого уровня юридической силы.

В качестве критериев верификации позитивных образовательных норм на предмет их истинности в рамках выше указанного концептуального закона мы предлагаем задействовать следующие: «закон можно считать хорошим в том случае, если смысл его точен, если требования его справедливы, если он легко исполним, если он согласуется с формой государства, если он рождает добродетель в гражданах» [27, с. 508].

Применение компаративистского подхода, в рамках которого представляется возможным провести сравнительный анализ особенностей организации образования и права как социальных институтов, позволяет прийти к заключению, что для сохранения объективности в смысле соответствия разнообразным и изменчивым во времени и пространстве социально-образовательным отношениям куррикулум должен создаваться как закон прямого действия по принципу, сходному с принципом построения

бюджетного законодательства. Общие принципы бюджетной системы Украины, отношения, возникающие в процессе составления, рассмотрения, утверждения исполнения бюджетов, отчётность об их исполнении и контроль за исполнением бюджетного законодательства, ответственность за нарушение бюджетного законодательства, – регламентированы Бюджетным кодексом Украины. А конкретные бюджетные траты, исчисляемые конкретными денежными суммами, излагаются в Законе Украины «О государственном бюджете Украины» и решениях местных органов государственной власти а также решениях органов местного самоуправления о местных бюджетах. При этом, и Закон Украины «О государственном бюджете Украины», и местные решения принимаются ежегодно с учётом трат, вызванных социальными реалиями, как имеющими место в момент принятия бюджетов, так и ожидаемыми в будущем году. Государственный бюджет в совокупности с местными бюджетами являют собой сводный бюджет [27].

За основу куррикулума можно взять принцип построения бюджетного законодательства. Таким образом, куррикулум должен содержать общую часть, в которой будут закреплены стратегия, концепция, общие принципы системы украинского образования, и специальную часть, в которой будут изложены конкретные программы, планы и другие нормы, организующие образовательный процесс на конкретном уровне и в конкретном секторе системы образования. Особенная часть должна ежегодно обновляться в соответствии с меняющимися социально-экономическими реалиями и прогрессирующими научно-техническими достижениями. Подобно сводному бюджету, к созданию куррикулума, к мониторингу его соответствия эволюционирующей социальной среде, к экспертизе предлагаемых инноваций должны привлекаться, как центральные органы власти, так и органы местного самоуправления, органы самоуправления, существующие в системе образования, а так же те предприятия, учреждения и организации, которые принимают на работу выпускников различных учебных заведений

3.3.1 Развитие образовательного правосознания как основа куррикулярной стратегии преодоления социально-образовательной проблематики.

В рамках данного раздела предполагается изучить свойства правовой природы куррикулума, составляющие механизм практического внедрения в образовательную действительность предложенных нами в настоящем разделе стратегических решений для социально-образовательной проблематики.

Если «государство – это объединение множества людей, подчиненных правовым законам» [73, с. 233] (а именно таким оно и должно быть), то подчиняться данным законам обязан, в первую очередь, субъект, их установивший, то есть само государство, а уже потом, остальные субъекты общественных отношений (в том числе, образовательных). Не являясь примером соблюдения правовых норм, государство создаёт прецедент их нарушения, показывает возможность их игнорирования. Далее события развиваются в соответствии с пословицей: «Дурной пример заразителен». «Если в действиях власти нет ничего такого, к чему разум внушает непосредственное уважение (как, например, человеческое право), то никакое влияние на произвол людей не в силах обуздать их» [76, с. 98].

Подобное государство изначально отрицает для иных субъектов возможность быть равными участниками общественных отношений (в частности, образовательных). Поэтому, с целью сохранения исключительности своей привилегии на произвол, во избежание закономерной реакции на свою необъективность со стороны общественности, нарушившее правовой принцип государство автоматически устанавливает «...деспотизм – принцип самовластного исполнения государственных законов, данных им самим; стало быть публичная воля выступает в качестве частной воли правителя» [71, с. 269].

К сожалению, истинной подоплёкой подавляющего большинства актов украинского государства являются частные, индивидуалистические интересы его представителей, реализовываемые, как правило, посредством обмана, но

нередко, и при помощи прямого, «деспотичного» принуждения. Единственным средством противостояния генерируемой государством необъективности и несправедливости (как частному случаю необъективности) является непрерывное развитие народного правосознания до уровня понимания необходимости активной оборонительной позиции по отношению к подобному произволу. «Внешнее повиновение при внутреннем неучастии» [165, с. 222], напротив, является разновидностью конформизма и служит для антиправовой власти признаком неиссякаемости общественного терпения по отношению к её частно-индивидуалистическому произволу, а значит и стимулом не менять свою тактику управления социальными отношениями, например, образовательными.

Необходимость в развитии правосознания определяется так же тем неоспоримым фактом, что бесполезно и легкомысленно, хотя и более спокойно и привычно уповать на появление мудрого и сильного политика, который подобно древнегреческому Солону «властью закона, силу с правом сочетав», укажет всем «прямую правду» и установит правовые нормы «простому со знатным наравне» [8, с. 19-21].

Подобные надежды по своей сути являются самообманом, а в сумме с конформизмом приводят к тому, что реальность исследуемых в рамках настоящей работы образовательных отношений искажена противоречащими правовому принципу объективности и «прямой правде» позитивными нормами. Лишённое объективности виденье неспособно дать справедливую оценку тем или иным проявлениям социально-образовательной природы (определённому качеству общественно-образовательных отношений). Подобное несправедливое, то есть субъективное, противоречащее природе и реальной жизни общественно-образовательных отношений, виденье, являясь доминирующим в мировоззрении создателей и исполнителей правовых норм разного уровня, переносится в данные нормы и, наделяя их своей противоестественностью (несоответствием объективному естеству), наносит неизгладимый ущерб общему благу. Таким образом, в интересах каждого

участника образовательных отношений «должно во что бы то ни стало убивать все, что приносит вред и попирает справедливость. Тот, кто это делает, сохраняет при всяком государственном строе спокойствие духа, право, мужество и имущество скорее, чем тот, кто этого не делает» [177, с. 170].

Субъективные, основанные на индивидуалистичных притязаниях «законы – дурное изобретение» [106, с. 371]. Объективно мыслящий человек «не должен повиноваться (подобным – О. М.) законам, а жить свободно» [106, с. 371], свободно от навязываемого данными законами субъективизма и сопровождающего подобное навязывание конформизма.

А свободен человек только тогда, когда он осознанно и ответственно определяет линию своего поведения вне зависимости от случайности и необходимости, поскольку «необходимость не подлежит ответственности» [134, с. 212]. Однако подчинение (как слепое, так и осознанное) субъективно-индивидуалистичной деспотичной воле, навязывающей лишённые объективности, неэффективные нормы поведения, не является подчинением необходимости. Во-первых, потому что ни одна власть и ни одна навязываемая ею норма не являются безусловными, абсолютными и неизменными. Во-вторых, потому что подобные субъективность, слепота и конформизм неизбежно влекут за собой ответственность – упадок, в котором уже не первое десятилетие находится сфера отечественного образования. Осознанный выбор правил, направляющих наше поведение, – это наша внутренняя свобода (развитое правосознание), то «что зависит от нас» и «не подлежит никакому господину» [134, с. 212]. На первый взгляд, подчинение навязанным участникам общественно-образовательных отношений необъективным и неэффективным предписаниям является неотвратимой необходимостью. Подобная «необходимость есть бедствие, но нет никакой необходимости жить с необходимостью» [134, с. 219]. Каждый ответствен за состояние общественно-образовательной жизни, за ту «необходимость», с которой столкнулась вся сфера украинского образования.

«Поэтому (согласно изложенному Диогеном Лаэртским мнению стоика Хрисиппа, к которому мы присоединяемся – О. М.) [высшая цель] – жить в согласии с природой – согласно своей природе и общей природе, ничего не делая такого, что запрещается общим законом, а именно правильным разумом, проникающим все...» [7, с. 493]. А запрещается данным разумом конформизм по отношению к противоречащим правовому принципу объективности и «общей природе» индивидуально-деспотичным нормам.

Позитивные образовательные нормы должны стремиться к тому, что бы быть не более чем выражением социально-образовательной объективности, природного уклада общественно-образовательной жизни. В обратном случае, позитивные образовательные нормы неизбежно индивидуализируются, предают интересы общего блага и становятся на службу частным лицам. Подобная трансформация неминуемо ведёт к осознанию субъектами общественно-образовательных отношений лицемерной сущности позитивных образовательных норм, что, по нашему мнению, является достаточным основанием для их (субъектов) революционизации по отношению к данным нормам.

Однако следует отметить, что, в результате продолжительного воздействия индивидуалистично-деспотичных велений, даже самые объективные образовательно-правовые нормы остаются декларированными лишь на бумаге, а фактически (как показывает опыт отечественного образования) так и не приближаются к состоянию действенности и эффективности в вопросах урегулирования общественно-образовательных отношений, если в правосознании участников данных отношений не произойдёт радикальный прелом. В обратной ситуации, реально действенными и эффективными оказываются отнюдь не официально принятые и закреплённые позитивные нормы (какими бы объективными они не были), а «теневые», неформальные правила поведения, сложившиеся в общественно-образовательных отношениях в силу укоренившейся в сознании их участников привычки обходить индивидуалистично-деспотичные

государственно-образовательные установления. В подобных обстоятельствах, изменить правосознание участников социально-образовательных отношений не в состоянии даже лучшие из образовательно-правовых норм. «Да и закон в таком случае оказывается простым (фиктивным – О. М.) договором или, как говорил софист Ликофрон, просто гарантией личных прав (в основном, финансовой элиты – О. М.), сделать же граждан добрыми и справедливыми он не в силах» [10, с. 461]. Это значит, что между действительностью и объективностью куррикулума в реальной жизни, к сожалению, невозможно поставить знак равенства. Однако достичь совпадения данных свойств образовательно-правовой нормы можно при помощи одного и того же средства – развития правосознания участников образовательных отношений. Природный порядок и естественная логика таковы, что именно высокое правосознание участников социально-образовательных отношений порождает объективный куррикулум. «Не понятие доброго предмета определяет и делает возможным моральный закон, а, наоборот, только моральный закон определяет и делает возможным понятие доброго» [72, с. 387].

«Понятие доброго», образовательно-правовой концепт развивается, как в человеческом сознании, так и в реальных общественно-образовательных отношениях. Поэтому, его, казалось бы, отвлечённый от конкретных жизненных ситуаций характер, свойственный всем образовательно-правовым нормам, является основой, необходимым чертежом, проектом для построения прочного здания общественно-образовательных отношений и повышения качества народной образованности в любом государстве. Однако подобные цели останутся недостижимыми, если участники общественно-образовательных отношений не осознают, что образовательно-правовые нормы являются имманентными для них, необходимыми, обязательными к подчинению, объективными воплощениями формального равенства и индивидуальной свободы в сфере образования. Если общество не примет как должное аутентичную образовательно-правовую норму, то объективное

образование так и останется неосуществимой мечтой, а реальные образовательные отношения продолжают всё больше подчиняться давлению нового индивидуалистично-деспотичного поработителя – потребительства.

С другой стороны, не достигнув достаточно прогрессивного правосознания, невозможно создать достойную систему образовательно-правовых норм. Развитие и образования, и права происходит в рамках общецивилизационной эволюции социума. Это значит, что образовательно-правовая норма является результатом всеобщего человеческого прогресса и несёт в себе определённую (образовательно-правовую) специфику развитого образа жизни, представляет собой воплощение достаточно высокого уровня человеческой жизнедеятельности. Онтологическим антиподом образовательно-правовой нормы являются неразвитые, неорганизованные, беспорядочные отношения в сфере образования. Образовательно-правовая норма предстаёт в качестве продукта их эволюции, к которой привели изменение сознания, как отдельного человека, так социума. Следовательно, отдельным украинцам и Украине в целом, для того чтобы построить действительно эффективную систему образования, необходимо, прежде всего, развить своё сознание до уровня объективной, свободной и равной образовательно-правовой нормы.

Социально-философским фундаментом развития правосознания участников общественно-образовательных отношений можно считать разделяемую нами этическую идею И. Канта о свободе выбора как о присущем каждому индивиду свойстве самостоятельно определять для себя нормы поведения. [См. подробнее: 58, с. 112 и сл.]. Обладая абсолютной моральной свободой избирать те или иные нормы в качестве регуляторов своей деятельности, субъекты общественно-образовательных отношений не нуждаются (в смысле неотъемлемой, жизненной необходимости) в каких-либо полученных извне предписаниях, которые, подобно рельсам, ограничивали бы движение их жизнедеятельности. В данном контексте справедливо звучит замечание И. Канта о том, что «мораль отнюдь не

нуждается в религии» [74, с. 7], то есть, в любых (в том числе и государственно-образовательных) указаниях, которым придаётся характер незыблемых, несомненных, сакральных заповедей, лишаящих своих адресатов права выбора.

Напротив, субъект общественно-образовательных отношений – самостоятельная, свободная в своём выборе единица, а образовательно-правовая норма – это объективная норма отношений между такими и только такими субъектами общественно-образовательных отношений. Способность выбирать, обусловленная разумностью человеческой природы, является неоспоримым фактом, объективной реальностью, неустранимой потенцией для развития общественного правосознания.

Однако имманентная, неотъемлемая способность выбирать, сама по себе, не является залогом верного выбора. Что же позволяет надеяться на возможность осуществления участником образовательных отношений правосознательного выбора, то есть, выбора, направленного в сторону объективности?

Объективность – это естественное свойство, позволяющее вести себя «сообразно природе» общественно-образовательной жизни независимо от субъективности навязываемых правил поведения. Индивидуализм и субъективность в различных проявлениях неизбежно подменяют собой объективное понятие об окружающей образовательной действительности. Однако подобные ошибочные, а потому и непостоянные, преходящие, суждения представляют собой лишь побочные следствия непреодолимого стремления человеческого естества к объективному познанию законов социально-образовательной жизни.

Кроме того, возможность повышения правосознания участников образовательных отношений до уровня, достаточного для уяснения объективно сложившегося порядка социально-образовательной жизни и предпочтения образа действий, соответствующего данному порядку, оказывается отнюдь не иллюзорной, если вспомнить тот (отмеченный ещё

древнеримским юристом Ульпианом) факт, что свойство объективно воспринимать окружающую среду «...присуще не только человеческому роду (среда обитания которого стала социальной – О. М.), но и всем животным, которые рождаются на земле и в море, и птицам (средой обитания которых продолжает оставаться природа в целом, не опосредованная социумом, однако включающая социум – О. М.)». [129, с. 157]. Объективность является жизненно необходимым свойством, которым в той или иной мере обладает каждый живой организм. Отличие человека заключается в предоставленной ему природой возможности повышать данную ему меру объективности, которая на высшей стадии развития социума, в условиях государственности, определяется уровнем правосознания.

Залогом осуществления объективного (лишённого индивидуалистической мотивации, направленного на достижение общего блага) выбора является постулируемая И. Кантом имманентная для человека «взаимодополнительность морали и права» [164] в структуре правосознания. Наивысший уровень развития правосознания – это причастность к морально обусловленному выбору, то есть производимому на основании беспристрастной, бескорыстной (объективной) мотивации.

Выбор, сделанный в угоду любым индивидуалистическим интересам (а не на основании добросовестного предпочтения интересов общего блага всем другим интересам), даже при внешнем соответствии нормативно-правовым требованиям не может быть засчитан как проявление высокого правосознания, а значит подлежит мерам воспитательного характера, «так как безнравственное основание хотя и может вызвать порой сообразные законом поступки, но чаще будет приводить к поступкам, противным закону» [75, с. 224].

Лишь воспитание в правосознании участников социально-образовательных отношений жёсткого морального стержня, который проявляется, во-первых, в бескорыстной готовности отречься от личного блага в пользу общественного, а во-вторых, в понимании того, что

индивидуально-полезное напрямую зависит от общепольного, – может обеспечить должный порядок в социально-образовательных отношениях.

Вслед за аргентинским философом К. Коссио мы утверждаем, что каждому члену общества необходимо воспринимать правовую норму (в том числе, образовательную) как «индивидуальную норму поведения», как обязательную меру «экзистенциально должного» [183, с. 81.]. Только в этом случае каждый субъект социально-образовательных отношений будет осознавать государственно-образовательные установления как непосредственно его касающиеся, а значит – возвысит своё правосознание до уровня ответственного отношения к образовательному правотворчеству и понимания необходимости своего участия в создании образовательно-правовых норм любого ранга.

Данная установка обращена, прежде всего, к субъектам образовательных отношений, складывающихся в сфере высшего образования, так как наибольшее их число (по сравнению с другими областями образовательных отношений) обладает полной дееспособностью (в силу достижения необходимого возраста). Поэтому, мы присоединяемся к мнению К. Ясперса о том, что «студентам и преподавателям не нужно смотреть на Университет как на случайную государственную институцию, или просто школу, или механизм для выдачи дипломов: им нужно стать составной частью университетской идеи» [188, с. 162]. В равной мере данное требование касается и правосознания всех дееспособных представителей иных сфер образовательных отношений.

Личное участие в образовательном правотворчестве и правоприменении предполагает, что правосознанию подобного участника присуще свойство ясного понимания столь же необходимых, сколь и простых истин, подчёркнутых ещё древнеримскими юристами: «То, что воспринято вопреки началам права (свободе, равенству, объективности – О. М.), не может быть распространено на последствия» (Павел). [131, с. 107]. Другими

словами: «Тому, что установлено вопреки смыслу права, мы не можем следовать как юридическому правилу» (Юлиан) [131, с. 107].

В контексте правосознания, наиболее просто и доступно сущность правовой нормы (нормы, отражающей «начала права», «смысл права») вообще, а значит и её образовательной разновидности, была изложена основателем школы стоиков, Зеноном. Согласно Диогену Лаэртскому, «Зенон первый употребил слово “долг”, ибо он вывел его из слов “то, что подобает”»: Противно долгу то, чего разум не внушает...» [7, с. 493]. Разумность позитивной образовательной нормы зависит от того, насколько объективно она отражает социально-образовательную реальность. Необъективная, а значит и неразумная, позитивная образовательная норма не является «тем, что подобает» и её соблюдение не является как «долгом», так и «необходимостью». Наоборот, «долгом» является наискорейшее упразднение подобной «нормы-необходимости» и замена её на противоположную ей – объективную и разумную, то есть аутентичную образовательно-правовую норму.

Поэтому, мы, экстраполируя на сферу социально-образовательных отношений социально-философские заключения Р. Луллия о проблеме соответствия позитивных норм природному порядку, присоединяемся к мнению испанского философа и считаем, что каждый участник подобных отношений «...обязан исследовать, справедлив или ложен закон писанный. Если он найдет его справедливым, то должен вывести из него верные заключения». [168, с. 11]. Однако мы считаем недопустимой установку, согласно которой участник социально-образовательных отношений, обнаруживая противоправность, необъективность позитивного предписания, «...не должен только им пользоваться, не порицая его и не разглашая о нем, чтобы не повлечь позора на старших (другими словами, на государственную власть в целом – О. М.)» [168, с. 11]. Посредством одного только несоблюдения необъективных, псевдоправовых норм невозможно достичь главной цели аутентичной социально-образовательной политики –

максимально объективизировать правовую регуляцию общественно-образовательных отношений. Более того, подобное пассивное бойкотирование имеет побочное действие – приводит к несогласованности и нестабильности нормативно-правового каркаса образовательной сферы социальных отношений.

Более последовательной, а значит и более эффективной, на наш взгляд, является правосознательная позиция активной обороны и противодействия ущербу, наносимому каждому участнику общественно-образовательных отношений аномальными, субъективно-индивидуалистическими позитивными нормами. Данная позиция распространяется и на аналогичные по своим свойствам негласные чиновничьи указания, которые в силу несостоятельности и незаинтересованности органов государственного управления образованием в осуществлении официальной образовательной политики приобрели традиционно гораздо большую силу, чем пропагандируемые подобной политикой объективные образовательные нормы. «По природе каждый является защитником своего права, для чего нам и даны руки» [51, с. 50], таким образом «не следует повиноваться приказам власти, противным естественному праву...» (то есть природе социальной жизни) [51, с. 159].

Подобная, активная, оборонительная позиция является абсолютно правомерной, поскольку «справедливой причиной начала войны (в данном случае, активной самозащиты от противоестественных норм и указаний – О. М.) может быть не что иное, как правонарушение» [51, с. 68], то есть, преднамеренное нарушение разумного социально-образовательного уклада. Такая «война» объективно оправданна и жизненно необходима. Обратную характеристику можно дать вынуждающим обороняться, нарушающим объективную структуру общественно-образовательных отношений, псевдоправовым нормам, а также лицам их устанавливающим и поддерживающим. В своих поступках данные лица руководствуются лишь частными, индивидуалистическими интересами, чем наносят реальный

ущерб социально-образовательным отношениям, а потому «обязаны к возмещению за содеянное их силами или по их совету» [51, с. 689].

В случае выявления такого правонарушения, необходимо помнить, что безнаказанность порождает рецидив. Именно с целью усмирения подобных «рецидивистов» «природа предоставляет всякому человеку право обеспечить свою безопасность своей собственной физической силой...» [44, с. 224]. В этом свете абсолютно справедливой выглядит «...доктрина законности сопротивления всяким незаконным проявлениям... власти...» [103, с. 382].

В тех случаях, когда государственные чиновники злоупотребляют делегированными им правотворческими полномочиями в сфере образования или не справляются с ними, участниками общественно-образовательных отношений должна быть осуществлена «...верховная власть устранять или заменять законодательный орган...» [103, с. 349].

Правомерность (то есть, соответствие природному порядку социально-образовательных отношений, правовому принципу объективности) предлагаемой нами в качестве содержания правосознания активной оборонительной позиции проистекает из сущности права как социального института. «Право отличается от других социальных порядков тем, что это принудительный порядок. Его отличительный признак – использование принуждения; это означает, что акт, предусмотренный порядком в качестве последствия социально вредного действия, должен осуществляться также и против воли его адресата, а в случае сопротивления с его стороны – и с применением физической силы» [79, с. 51-52]. Однако право является в первую очередь объективным (то есть, равным и общеобязательным), а уже потом, принудительным порядком. Поэтому принудительность права безоговорочно подчинена его объективности, а значит равенности и общеобязательности. Следовательно, правовому принуждению подлежат все субъекты, нарушившие объективный порядок регулируемых правом социальных отношений, прежде всего – субъекты правотворчества и правоприменения (в частности, в сфере образования).

Подобное деятельное, прагматичное правосознание является залогом построения общего блага в свободной и равной социально-образовательной системе. При этом, однако, необходимо учитывать, что для достижения успеха данную правосознательную позицию должны занимать все без исключения субъекты общественно-образовательных отношений. «При защите свободы граждан нет частных лиц» [181, с. 46].

Но отечественная социально-образовательная реальность характеризуется тем, что принимающие в ней участие носители активного правосознания находятся в меньшинстве. А подавляющее большинство предпочитает жить и действовать, руководствуясь принципом: «Закрывать глаза на будущие проблемы и угрозы удобно, приятно, хотя и опасно» [77, с. 108]. Стадный инстинкт, помноженный на социальную близорукость, равняется тотальному конформизму, который вероломно увлекает игнорировать насущные образовательные проблемы в предпочтении привычного удобства и комфорта.

Правосознание большинства участников общественно-образовательных отношений характеризуется не только аморфностью, но и опрометчивостью выбора, слепым блужданием в лабиринте разнополярных индивидуалистических волей. Подобная, неосознанная, масса – подавляющий слой субъектов социально-образовательных отношений – «всегда хочет блага, но сам не всегда видит, в чем оно» [156, с. 178]. В этом и заключается наибольшее препятствие на пути к повышению уровня правосознания участников общественно-образовательных отношений. «Частные лица видят благо, которое отвергают; народ хочет блага, но не ведает, в чем оно. Все в равной мере нуждаются в поводырях. Надо обязать первых согласовать свою волю с их разумом; надо научить второй знать то, чего он хочет. Тогда результатом просвещения народа явится союз разума и воли в Общественном организме; отсюда возникает точное взаимодействие частей и, в завершение всего, наибольшая сила целого» [156, с. 178]. Подобными «поводырями»

могут быть лишь те, в ком воля и разум уже согласованы наиболее эффективным образом – интеллектуальная элита общества.

«Тот, кто берет на себя смелость дать установления какому-либо народу, должен чувствовать себя способным изменить, так сказать, человеческую природу, превратить каждого индивидуума, который сам по себе есть некое замкнутое и изолированное целое, в часть более крупного целого, от которого этот индивидуум в известном смысле получает свою жизнь и свое бытие; переиначить организм человека, дабы его укрепить; должен поставить на место физического и самостоятельного существования, которое нам всем дано природой, существование частичное и моральное» [156, с. 179].
Оставаясь в контексте настоящего исследования, определим, что целью подобного развития самосознания (прежде всего, правосознания) является воспитание во всех участниках общественно-образовательных отношений способности, во-первых, понимать объективную природу единства индивидуального и общего блага, во-вторых, активно использовать верховенство собственной власти в правотворческой и правоприменительной деятельности государства в сфере образования для достижения данного блага.

В этом смысле справедливо звучит высказывание Ж. Ж. Руссо: «Не законами живо Государство, а законодательной властью» [156, с. 217]. Государство, в котором народ не является источником правотворчества, превращается в механизм удовлетворения частных, корыстных интересов небольшой группы «серых кардиналов» (финансовой элиты), диктующих обществу свои правила социальных отношений (в том числе, образовательных), нацеленные на достижение их единоличных целей.

Однако на первом этапе, прежде чем призывать участников образовательных отношений к активным оборонительным действиям, их правосознание должно быть развито до уровня сократовской добродетели, то есть объективного знания об истинной природе вещей [124, с. 23-36] (в данном случае, социально-образовательной жизни). «Сократ утверждал

также, что и справедливость (то есть поведение, обусловленное пониманием объективной природы общественных отношений – О. М.) и всякая другая добродетель есть мудрость. Справедливые поступки и вообще все поступки, основанные на добродетели, прекрасны и хороши. Поэтому люди, знающие, в чём состоят такие поступки, не захотят совершать ни какой другой поступок вместо такого, а люди не знающие не могут их совершать и, даже если пытаются их совершить, впадают в ошибку. Таким образом, прекрасные и хорошие поступки совершают только мудрые, а немудрые не могут и даже если пытаются совершить, впадают в ошибку. А так как справедливые и вообще все прекрасные и хорошие поступки основаны на добродетели, то из этого следует, что и справедливость и всякая другая добродетель есть мудрость» [100, с. 97-98].

С другой стороны, это значит, что развитие правосознания участников образовательных отношений как сократовской «мудрости» – это задача, с которой под силу справиться людям, уже сей час являющимся носителями данной «добродетели». Именно эти «мудрецы» обладают возможностью поделиться частью своей «мудрости» с менее развитыми, менее осознанными, однако гораздо более многочисленными слоями населения. Мыслители, которым поддается подобное, аутентичное, максимально объективированное, знание – исключительно «...редкие люди...», истинные философы [135, с. 256], в то время как «...толпе не присуще быть философом» [135, с. 273]. И от того, захотят ли философы «нести культуру в массы», проявят ли они энтузиазм и самоотверженность в повышении уровня общего правосознания участников образовательных отношений, зависит дальнейшая судьба куррикулярного процесса, сферы отечественного образования, а значит и всей Украины.

История учит тому, что ожидание прихода разумного и одновременно порядочного правителя, способного кардинально изменить жизнь общества к лучшему, бескорыстно и безвозмездно преподнести в дар народу «светлое будущее», несостоятельно, бесперспективно и приводит, скорее, к

противоположному результату – стагнации, а то и к регрессу, социальной сферы и её образовательного сегмента. Народ (в разрезе нашего исследования, участники социально-образовательных отношений), не смотря на закреплённое за ним в конституции верховенство власти, обладая при этом низким уровнем правосознания, не в состоянии эффективно применить данную власть для достижения собственного блага. Мы усматриваем лишь один возможный выход из замкнутого круга: объединение интеллектуальной элиты, обладающей наивысшим уровнем правосознания, для инициативной, основанной на энтузиазме и личном рвении кропотливой работы, направленной на максимизацию степени правосознания участников общественно-образовательных отношений. Чем больший круг лиц будет охвачен подобной элитой, тем большая часть субъектов образовательных правоотношений будет просвещена относительно необъективности и вытекающей из неё бесперспективности действующих в сфере образования псевдоправовых норм, и, главное, относительно катастрофичности своего бездействия, конформизма, равнодушия как единственной, но вполне устранимой, причины их бедственного положения. На первый взгляд, возложение надежд на интеллектуальную элиту является не меньшей утопией, чем ожидание «пришествия» мудрого и справедливого правителя. Однако человек способен на многое, его возможности, по истине, безграничны. История показывает, что её ход неоднократно был изменён благодаря усилиям одной или нескольких целеустремлённых личностей. Как говорится в Евангелие: «Если... имею всякое познание и всю веру, так что могу и горы переставлять» (1 Кор. 13 : 2).

Для разрешения подобных сомнений необходимо обратить внимание на те мотивы, руководствуясь которыми определённые члены общества определяют свой жизненный путь как восхождение либо к политической, либо к интеллектуальной элите. Объективная социальная ситуация, политико-государственная практика таковы, что, чем выше занимаемая должность, тем большие личные амбиции необходимы для её достижения. Личные амбиции,

будучи выражением крайнего индивидуализма, несовместимы с объективным осознанием себя как маленькой частички единого социального целого и абсолютно противоположны уяснению объективной необходимости стремиться к общему благу, как к своему собственному. Таким образом, само естество человека, добившегося правления, изначально находится в противостоянии с теми качествами, которых от него ожидают. Иначе дело обстоит с лицами, избравшими для себя стезю интеллектуальной элиты. Разумность, объективность – это сущностные свойства, которые обуславливают данную принадлежность, свойства, без которых нет интеллектуальной элиты. «Сама природа» толкает её к тому, чтобы «сделать жизнь людей более безопасной и более богатой» [181, с. 8]. Таков природный порядок социальной жизни: труд во имя общего блага составляет «самую славную задачу мудрости и величайшее проявление доблести и ее обязанность» [181, с. 18-19].

Отсюда следует, что для повышения уровня правосознания участников образовательных отношений и, одновременно, для расширения круга интеллектуальной элиты (с перспективой на будущее) в рамках куррикулума необходимо расширять изучение наук, «которые могут сделать нас полезными государству» [181, с. 18], государству как социальному установлению, направленному на достижение общего блага. Под таким углом раскрывается диалектика куррикулярно-общественного взаимосозидания, сопровождающая появление куррикулума – социум создаёт куррикулум, который перерождает его (социум) в наделённое высоким правосознанием гражданское общество. В этом и проявляется предназначение куррикулума как продукта симбиотических отношений двух социальных институтов, права и образования.

Выводы к разделу 3.

Доступная социально-философскому анализу чувствительность сканирования общественных феноменов выявляет в правовом поле куррикулума материю объективности. Правовая объективность, представляет собой ядро куррикулярного этоса, вследствие чего является основным фактором, определяющим способность изучаемого нормативного комплекса к разрешению социально-образовательной проблематики. Практически значимым для социально-образовательных отношений наполнением обнаруженного куррикулярного субстрата есть регулятивная идея общего блага, разделяющая общественно-образовательные акты на объективные (правовые) и индивидуалистические (антиправовые). Имманентное разуму каждого участника социально-образовательных отношений осознание сущности общего блага как степени свершения в данных отношениях общей пользы наделяет последние правосудным действием правового принципа объективности, отфильтровывающего несовместимые с общим благом агенты индивидуализма. Возможность практического применения правового принципа объективности становится краеугольным свойством куррикулярной способности к правовому разрешению социально-образовательной проблематики. Реализация изучаемой способности характеризуется определённой спецификой, заключающейся в ниже перечисленных предикатах куррикулярно-правовой объективности.

Предикатами куррикулярной системности, пресекающими действие продуцируемой индивидуализмом несогласованности, дестабилизирующей социально-образовательные отношения являются: 1) доступность – для достижения легитимности и вытекающей и неё эффективности содержание куррикулярной нормы должно быть донесено до ведома участников социально-образовательных отношений с учётом их разноуровневого и разнонаправленного сознания, вследствие чего в рамках куррикулума должен быть усовершенствован действующий механизм оглашения образовательных норм, а сами нормы должны обладать краткостью, простотой изложения и

точностью формулировок; 2) чёткая дифференциация куррикулярных норм по признаку их целевого предназначения; 3) действительное, а не формальное, верховенство закона – предикат, предупреждающий и пресекающий дестабилизирующие систему образования коллизии между многочисленными подзаконными образовательно-нормативными актами; 4) уравнивание разновекторных индивидуалистических сил в сфере образовательного нормотворчества и нормоприменения; 5) подавление нигилистического новаторства, включающего чрезмерную активность во внесении в образовательно-нормативную базу поправок (особому контролю подлежат не апробированные изменения, «слепленные» на почве формалистики); 6) распределение куррикулярных норм по схеме многоуровневой иерархической системы, вследствие чего каждая из них формализуется в качестве подсистемы, решающей определённый тип проблем; с целью получения максимально объективных решений предлагается формализовать такие уровни, как парадигмальный, ценностный, векторный, содержательный, инновационно-интегративный, технический, диагностический, оценочный, индивидуальный; 7) согласованность на международно-правовом уровне, в рамках глобальной социально-образовательной системы, и на внутригосударственном уровне, во взаимоотношениях с иными социальными институтами; 8) синергетическая открытость куррикулярной системы – традиции правовой объективности требуют внедрения в сферу образовательного нормотворчества и нормоприменения своеобразного института присяжных, которым, вследствие их внесистемного положения, присуща беспристрастность по отношению к внутриобразовательному индивидуализму (данный предикат представляет собой решение для закрытости системы образования как социально-образовательной проблемы).

Антииндивидуалистическое действие куррикула определяется следующими объективно-правовыми предикатами, редуцирующими централизованно-принудительный подход к организации социально-

образовательных отношений: 1) предикаты, ограничивающие произвольность принуждения: 1.1) превалирование убеждения над принуждением в системе методов куррикулярного воздействия на участников образовательных отношений; 1.2) разумное принуждение – ограничивающее индивидуальную свободу в минимальном объеме, не превышающем пределов строго необходимых для соблюдения интересов общего блага; 1.3) прозрачность в актах применения куррикулярного принуждения – открытость его целей, оснований, поводов и причин – залог легитимности и действенности куррикулума; 2) децентрационные предикаты – задействующие правовые механизмы местного самоуправления в сфере образования: 2.1) расширение самостоятельности учебных заведений – предикат, максимизирующий положительные результаты свободной конкуренции между заведениями; 2.2) ограничение роли государственного сектора в сфере образования; 2.3) гибкие рамки для ролей участников социально-образовательных отношений – предикат, повышающий творческий энтузиазм и самоотдачу в усовершенствовании системы образования; 2.4) индивидуальный (не путать с индивидуалистическим) подход к системе показателей; 2.5) непротивоестественный нормативный трансферт – уместное и своевременное, а не централизованно-плановое, правовое заимствование зарубежных достижений в области куррикулярной практики, производимое, исходя из локальных особенностей отечественных общественно-образовательных отношений, предваряемое всесторонним и полноценным изучением данных особенностей и степени их объективной готовности к адекватному восприятию перенимаемых нововведений; 2.6) правовое равенство всех участников социально-образовательных отношений в образовательном нормотворчестве – комплекс предикатов, экстраполирующий исключительность нормотворческой правосубъектности государства на полный круг участников общественно-образовательных отношений вне зависимости от их ранга и статуса; включает в себя: 2.6.1) общеобязательность куррикулярной нормы – предикат, определяющий

образовательно-правовую норму как многостороннее обязательство, в котором государство является одной из сторон, несущей взаимные права и обязанности по отношению к другим сторонам (остальным участникам социально-образовательных отношений); 2.6.1) договорной характер образовательно-правовых норм – предикат, подвергающий всех участников образовательных отношений, в том числе, государство действию принципа равенства сторон в договоре (общеобязательной образовательно-правовой норме), возлагающий на них равные права и обязанности; 2.6.2) равенство в индивидуальной свободе – предикат, ограничивающий свободу индивидуалистического захвата нормотворческих полномочий представителями власти равной мерой аналогичной свободы, предоставленной остальным заинтересованным сторонам.

На пике куррикулярных возможностей находятся предикаты правовой объективности, способствующие выходу из социально-образовательной рецессии посредством подавления описанной в предыдущем разделе проблематики, которая генерируется субъективизмом и избыточностью. 1. Предикаты, направленные против традиционализма: 1.1) витально-правовая реверсия – возврат от техноцентристского, инструктивно-статичного нормирования общественно-образовательных отношений к объективно-правовому, основанному на динамике социально-образовательной жизни, своевременно фиксирующему её эволюционные метаморфозы; 1.1.1) постоянное повышение разрешительной способности куррикулярной системы – заполнение пробелов в правовом регулировании образовательных отношений, непрерывное возникновение которых обусловлено бесконечными изменениями социальной жизни: 1.1.1.1) своевременное внесение поправок к куррикулярным нормам; 1.1.1.2) актуализация образовательно-административного прецедента и образовательного правотолкования (образовательно-правовой доктрины) как источников куррикулярных норм. 2. Предикаты, нейтрализующие действие нигилистического новаторства: 2.1) диалектико-правовой синтез

противоположных явлений и сил, борьба и единство которых формируют сферу образования; проявляется в действии следующих предикатов: 2.1.1) нормативно-ограничительная свобода – нормирование как ограничение индивидуальной свободы в образовательных отношениях, изначально запрограммированное на интенсификацию полезной вариативности данных отношений; 2.1.2) традиционно-инновационный компромисс – обеспечение разумной поступательной преемственности между полезными, эффективными традициями и целесообразными инновациями; 2.2.) актуализация обычного права – дезактивация процессов нивелирования образовательно-правового обычая как источника образовательно-правовых норм. 3. Всесторонняя и полная проверка куррикулярных норм (как традиционных, так и инновационных) на предмет их соответствия действительному состоянию социально-образовательных отношений – ключевой антисубъективистский предикат; определяет необходимость следующего предиката: 3.1) установление в рамках куррикула базового образовательно-конституционного закона, закрепляющего основания, критерии и принципы верификации образовательно-правовых норм на предмет их соответствия правовой объективности.

Сопоставление социально-образовательной проблематики и специфики её куррикулярного объективно-правового преодоления позволяет выработать общую стратегию куррикулярного нормирования, представленную в следующих целеполагающих установках: 1) саморазвитие в жизненном ритме социально-образовательных отношений; реализуемость данной глобальной стратегической задачи зависит от степени освоения следующих тактических направлений: 1.1) открытость системы образования для взаимодействия с объективными факторами изменчивой окружающей (социальной) среды; 1.1.1) мониторинг и анализ тенденций, формирующих спрос на рынке труда, по отношению к возможностям системы образования реально обеспечить адекватное данному спросу предложение достаточно квалифицированных кадров; 1.1.1.1) переориентация на подготовку

широкопрофильных специалистов; 1.1.2) постоянная проверка куррикулярных норм (в первую очередь, составляющих учебный материал) на предмет их практической целесообразности; 1.1.3) смена целевых приоритетов – организации социально-образовательных отношений как самоцели на получение максимального КПД от данных отношений; 1.1.4) непрерывное освоение новых отраслей экстенсифицирующей социальной жизни, сопровождаемое незамедлительным отражением вновь приобретённых знаний в содержании образования; 1.1.5) международная куррикулярная интеграция; 1.1.5.1) мониторинг, анализ и усвоение положительного опыта зарубежных стран в организации социально-образовательных отношений; 1.1.5.2) апробирование результатов куррикулярных исследований, полученных иностранными учёными; 1.1.5.3) согласование национального куррикула с международными образовательно-правовыми нормами; 1.1.5.4) активное участие в международной куррикулярной политике; 1.1.6) приобщение сферы образования к финансово-экономической реальности, сопровождаемое разработкой обусловленных данной реальностью куррикулярных мер организационно-финансового характера; 1.2) обусловленный целесообразностью синтез традиций и инноваций в организации образовательных отношений, 1.3) своевременное обновление системы куррикулярных норм посредством реализации рационализаторских предложений, соответствующих действительному состоянию практики общественно-образовательных отношений и научно-технического прогресса (в первую очередь, касающихся учебных методик и технологий); 2) максимальная внутрисистемная межсегментная согласованность, воплощаемая посредством реализации следующих тактических приёмов: 2.1) доступность куррикулярных норм для полного круга участников образовательных отношений; 2.1.1) государственный уровень формализации куррикулярных норм; 2.1.2) усовершенствованный механизм оповещения участников образовательных отношений о существовании, содержании и

значении куррикулярных норм; 2.1.3) простота, точность, ясность куррикулярных формулировок; 2.2) дезиндивидуализация знания посредством установления объективных связей между его обособленными секторами и объединения последних в глобальной системе неделимого логоса; 3) децентрализация сферы образования; требует следующих тактических действий: 3.1) ограничение централизованно-принудительного воздействия на сферу образования со стороны государства; 3.2) повышение роли общественности в организации социально-образовательных отношений; 3.3) расширение самостоятельности учебных заведений; 3.4) актуализация индивидуально-личностных особенностей участников образовательных отношений; 3.4.1) объективное сопоставление их реальных и потенциальных способностей и возможностей с выдвигаемыми к ним требованиями; 3.4.2) подавление формалистско-бюрократического подхода к организации образовательного процесса; 3.4.3) развитие инициативы и творческого потенциала рядовых участников образовательных отношений (обучающих и обучающихся); 3.4.4) повышение гибкости учебного времени; 3.4.5) минимизация роли среднеарифметических характеристик в требованиях к участникам образовательных отношений; 3.4.6) обеспечение длящегося обучения для всех заинтересованных участников образовательных отношений; 4) развитие объективного правосознания участников социально-образовательных отношений – приоритетный вектор куррикулярной стратегии, обуславливающий эффективность в борьбе с конформистско-потребительским направлением индивидуалистической проблематики и обуславливающий, тем самым, успешность реализации всех выше перечисленных положений; предлагается осуществление следующих тактических этапов: 4.1) объединение интеллектуальной элиты, уже обладающей высоким правосознанием, с целью просвещения остальных (неосознанных) участников отечественных образовательных отношений, значительно превышающих данную элиту числом; 4.2) устранение объективно-правовой безграмотности среди участников социально-

образовательных отношений, разъяснение им объективной реальности общественно-образовательных отношений, заключающейся в имманентной для последних необходимости общего блага, и насущной потребности в объективных образовательно-правовых нормах, являющихся наиболее эффективным средством организации данных отношений в контексте общего блага; 4.3) воспитание в участниках образовательных отношений антиконформистской, противопотребительской, контраформалистской правосознательной позиции, сориентированной на активную оборону от разрушительного воздействия, оказываемого индивидуализмом на сферу отечественного образования.

ВЫВОДЫ

Изучение куррикулума через призму социально-философского знания позволяет определить данное явление как сформированное в точке пересечения двух социальных институтов: образования и права. Образовательная принадлежность куррикулума объясняется, во-первых, его целевой направленностью на организацию общественных отношений в сфере образования; во-вторых, преобладанием в его материальном составе учебных документов, сопровождающих течение образовательного процесса:

учебников, методических рекомендаций, учебных программ, планов и подобных документов. Правовая принадлежность куррикулума определяется имманентными ему правовыми свойствами: 1) нормативность, 2) общеобязательность, 3) связь с государством, 4) системность, 5) официальность, 6) формальность, 7) определённость, 8) неидентичность по отношению к позитивному (государственному) закону, 9) совмещение согласованных социальных интересов, 10) действенность, 11) стабильность, 12) динамизм. Таким образом, куррикулум является продуктом образовательно-правового синтеза, идентифицируемым как система правовых норм, направленных на урегулирование общественных отношений в сфере образования (система образовательно-правовых норм).

Основными звеньями данной системы являются источники образовательно-правовых (куррикулярных) норм: нормативно-правовые акты (законодательные и подзаконные), нормативные договоры, административные прецеденты, правовые обычаи, научно-правовая доктрина.

Анализ вышеуказанных (составляющих основную часть куррикулума) учебных документов показывает, что их содержание представлено соответствующими правилами, предписаниями, рекомендациями, которые по своей сути являются образовательно-правовыми нормами. Следовательно, каждый из подобных документов относится к определённой разновидности куррикулярных (образовательно-правовых) источников.

В зависимости от их направленности куррикулярные нормы делятся на две категории: нормы материальные (куррикулярно-материальные) и нормы процессуальные (куррикулярно-процессуальные). Куррикулярно-материальные нормы предназначены для формирования содержания образования. Нормы куррикулярно-процессуальные специализированы для установления и применения норм куррикулярно-материальных, то есть для организации образовательного процесса. К полю регуляции куррикулярно-процессуальных норм относятся любые официальные процедурные мероприятия, имеющие место в сфере образования. Таким образом,

куррикулярная система является многоуровневой и всеобъемлющей, поскольку охватывает полный круг образовательных норм и вмещающих их источников, необходимых для наиболее эффективной организации общественно-образовательных отношений вне зависимости от их (отношений) разнообразия и динамики.

Однако в настоящее время перечисленные источники и конституирующие их документы не являются звеньями куррикулярной системы в силу отсутствия подобной системы в украинской образовательной практике. В современном отечественном образовании куррикулум представлен лишь как объект сравнительно немногочисленных научных изысканий. Конкуренцию куррикулуму составляет предлагаемый многими украинскими и зарубежными исследователями в качестве средства для нормирования общественно-образовательных отношений и признанный таковым на законодательном уровне стандарт образования. Компаративный анализ куррикулума и образовательного стандарта показывает, что последний соответствует куррикулярно-материальной отрасли первого, однако не включает в себя его куррикулярно-процессуальную сферу. Таким образом, стандарт образования поглощается материально-правовой составляющей более сложной и развитой куррикулярной системы, вмещающей одновременно материально-правовые и процессуально-правовые нормы. Следовательно, куррикулуму свойственно более целостное отражение, а значит и более эффективное нормирование, общественно-образовательных отношений, чем и обусловлен его неоспоримый приоритет в научном исследовании и последующем практическом применении.

Социально-философский ракурс исследования куррикулярной целостности позволяет представить последнюю в качестве диалектически обусловленных единства и борьбы противоположностей – образования как продукта человеческого стремления к свободе и правовой нормы как ограничивающего данную свободу регулятора. Подобный анализ раскрывает невозможность существования свободы общественно-образовательных

отношений в условиях их абсолютной денормированности, которая, напротив, влечёт за собой полное самоуничтожение свободы вследствие её трансформации в произвол. Таким образом, несмотря на ограничительно-регулятивную функцию, нормативно-правовая природа куррикулума является имманентной для социально-образовательной сферы, что определяет куррикулярную систему как наиболее эффективное средство организации общественно-образовательных отношений.

В результате неоправданного игнорирования необходимости урегулировать социально-образовательные отношения посредством куррикулярных норм, сфера отечественного образования характеризуется дезорганизованностью. Отсутствие стройной и действенной системы, регулирующей общественные отношения в сфере образования, выражается также в его низкой эффективности. Прямым следствием чего является отставание украинского образования от стремительных темпов социального прогресса, проявляющегося в процессах глобализации, развитии информационных технологий, движении к обществу знаний.

Преодолеть социально-образовательный кризис возможно лишь при условии организации сферы образования посредством достаточно эффективной нормативной системы. Рамки социально-философского исследования позволяют задействовать в изучении общественно-образовательной системы синергетический подход, в результате применения которого раскрывается безуспешность ограниченного внутрисистемными средствами упорядочивания последней и проистекающая отсюда необходимость прибегнуть к внеобразовательным методам, то есть к использованию потенциала социально-правового института. Куррикулум как обладающая правовыми свойствами нормативная система является наиболее целесообразным способом организации социальных отношений в сфере образования.

Куррикулярное нормирование, будучи направленным на преодоление состояния дезорганизованности, постигшего отечественное образование,

сталкивается с необходимостью устранения причин данного состояния – разрешения поразивших образовательную отрасль общесоциальных проблем. Обобщающая специфика социально-философского исследования предоставляет возможность, во-первых, определить и проанализировать социально-образовательную проблематику, во-вторых, проанализировать способность правовой природы куррикулума к разрешению указанной проблематики, в-третьих, изучить специфику подобного разрешения, в-четвёртых, разработать общую стратегию данной деятельности.

Матричной проблемой в схеме социально-образовательной проблематики является индивидуализм. Данная общесоциальная проблема, проникнув в сферу образования, обусловила развитие целой системы социально-образовательных подпроблем, характеризующейся проанализированной в рамках настоящей работы спецификой свойственных ей иерархии и диалектической взаимосвязи составляющих элементов. В качестве звеньев социально-образовательной проблематики определяются проблемы первого уровня (субъективизм, конформизм, потребительство, избыточность), проблемы второго уровня (традиционализм, нигилистическое новаторство, формализм, централизованно-принудительный подход), проблемы третьего уровня (бюрократия, завышенные показатели, внутрисистемные закрытость и несогласованность).

Социально-философское исследование правовых возможностей куррикулума для разрешения описанной выше социально-образовательной проблематики, а также специфики, сопровождающей данное разрешение, открывает объективность как базовый правовой атрибут, направленный на преодоление индивидуалистического засилья и его негативных последствий в социально-образовательной сфере. Подобный, эвристический для института отечественного образования, характер объективности позволяет придать ей статус основного правового принципа, проверке на соответствие которому регулярно должны проходить любые акты куррикулярного нормотворчества и нормоприменения, как устоявшиеся, так и инновационные.

Неотъемлемым свойством объективной природы социально-образовательных отношений (содержанием куррикулярно-правовой объективности) является согласованный труд всех участников данных отношений во имя достижения общего блага. Принадлежность любого образовательного явления к общему благу определяется степенью его (явления) полезности для общего числа участников социально-образовательных отношений (а не для каждого из них в отдельности). Следовательно, акты образовательного нормотворчества и нормоприменения, направленные против общей пользы, присоединяются к категории нарушающих объективную природу социально-образовательных отношений и принцип правовой объективности. В социально-образовательных отношениях всё, что не согласуется с интересами общего блага, является, во-первых, порождением индивидуализма, во-вторых, находится вне пределов объективности. Соответствие образовательной нормы регулятивной идее общего блага определяют её (нормы) легитимность и проистекающую отсюда эффективность.

Имманентная человеческому разуму способность познать общее благо как содержание образовательно-правовой объективности порождает ответственность участников социально-образовательных отношений за противоречащие ей, то есть, подчинённые регулятивной идее индивидуалистичных норм действия. Подобная ответственность является неотъемлемой составляющей объективной природы общественно-образовательных отношений, а значит механизм её наложения – необходимое звено в цепи куррикулярно-правовых решений для социально-образовательных проблем.

Таким образом, право в качестве социального института имеет ряд сущностных свойств, куррикулярное внедрение которых в сферу образования несовместимо с любыми проявлениями индивидуализма как генератора социально-образовательных проблем и автоматически нивелирует последние. С точки зрения обладания данными атрибутами, образовательно-правовая

(куррикулярная) норма – это обусловленное разумностью участников образовательных отношений, направленное на достижение общего блага, беспристрастное, абстрактное правило ответственного поведения, установленное в сфере образования.

Возможности системы таких норм (куррикулярной системы) разрешить социально-образовательные проблемы обусловлены соответствующими предикатами (порождающей данные возможности) правовой объективности, которые и несут в себе специфику подобного разрешения. Необходимыми предикатами, продуцирующими системность куррикулума, ликвидирующими генерируемую индивидуализмом несогласованность, которая деструктурирует сферу образования, являются: 1) доступность; 2) чёткая дифференциация куррикулярных норм по признаку их целевого предназначения; 3) действительное, а не формальное, верховенство закона; 4) уравнивание разновекторных индивидуалистических сил в области образовательного нормотворчества и нормоприменения; 5) подавление нигилистического новаторства; 6) распределение куррикулярных норм по схеме многоуровневой иерархической системы; 7) согласованность на международно-правовом и на внутригосударственном уровнях; 8) синергетическая открытость куррикулярной системы (данный предикат представляет собой решение для закрытости системы образования как социально-образовательной проблемы).

Куррикулярная способность противостоять давлению индивидуализма на сферу образования определяется следующими объективно-правовыми предикатами, направленными на изменение централизованно-принудительного подхода к организации социально-образовательных отношений: 1) предикаты, ограничивающие произвольность принуждения: 1.1) превалирование убеждения над принуждением; 1.2) разумное принуждение; 1.3) прозрачность в актах применения куррикулярного принуждения; 2) децентрализационные предикаты: 2.1) расширение самостоятельности учебных заведений; 2.2) ограничение роли государственного сектора в сфере

образования; 2.3) гибкие рамки для ролей участников социально-образовательных отношений; 2.4) индивидуальный (не отождествлять с индивидуалистическим) подход к системе показателей; 2.5) непротивоестественный нормативный трансферт; 2.6) правовое равенство всех участников социально-образовательных отношений в образовательном нормотворчестве.

Квинтэссенцией объективности в правовом субстрате куррикулума являются предикаты, противостоящие стагнации и регрессу сферы образования посредством преодоления субъективизма и избыточности как социально-образовательных проблем. 1. Предикаты, направленные против традиционализма: 1.1) витально-правовая реверсия. 2. Предикаты, нейтрализующие действие нигилистического новаторства: 2.1) диалектико-правовой синтез противоположных социально-образовательных явлений и сил; 2.2.) актуализация обычного права. 3. Всесторонняя и полная проверка куррикулярных норм (как традиционных, так и инновационных) на предмет их соответствия действительному состоянию социально-образовательных отношений.

Рассмотренные насущные социально-образовательные проблемы и обуславливающие куррикулярную способность к их разрешению предикаты правовой объективности определяют необходимость в постановке следующих стратегических задач перед куррикулярной организацией сферы отечественного образования: 1) саморазвитие в жизненном ритме социально-образовательных отношений; 2) максимальная внутрисистемная межсегментная согласованность; 3) децентрализация института образования; 4) развитие объективного правосознания участников социально-образовательных отношений – основная стратегическая задача куррикулярной организации образования, от результативности решения которой зависит преодоление социально-образовательных конформизма и потребительства, а значит успешность реализации всех выше перечисленных задач.

Полученные результаты могут найти практическое применение, во-первых, в разработке государственных либо региональных программ по организации и развитию социально-образовательного института, во-вторых, в куррикулярном нормотворчестве или в процессе подготовки иных (некуррикулярных) образовательных норм и стандартов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аквинский Фома. Трактат о законе // Сумма теологии. Часть II-I. Вопросы 90-114 / Фома Аквинский ; ред., пер. и примеч. С. И. Еремеева. – К. : Ника-Центр, 2010. – С. 3-321.
2. Андрущенко В. П. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти / Андрущенко Віктор Петрович // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 5-8.
3. Андрущенко В. П. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, червень, 2006) / Андрущенко Віктор Петрович // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 5-9.
4. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті / Андрущенко Віктор Петрович // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С.5-8.

5. Анкерсмит Ф. Наративная логика. Семантический анализ языка историков / Франк Анкерсмит ; [пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова ; под науч. ред. Л. Макеевой]. – М. : Идея-Пресс, 2003. – 360 с.
6. Антифонт // Антология мировой философии / АН СССР, Ин-т философии ; ред. коллегия В. В. Соколов и др. – М. : Мысль, 1969. –Т. 1 : Философия Древней Греции и средневековья, Ч. 1. – С. 320-321.
7. Антология мировой философии. В 4 т. Т. 1. Философия Древней Греции и средневековья. В 2 ч. / АН СССР, Ин-т философии ; ред. коллегия В. В. Соколов и др. – М. : Мысль, 1969. – 936 с.
8. Аристотель. Афинская полития: Государственное устройство афинян / Аристотель ; пер. и примеч. С. И. Радцига. – 2-е изд. – М. : Соцгиз, 1937. – 255 с.
9. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель // Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / ред. и авт. вступ. статей А. И. Доватур, Ф. Х. Кессиди ; пер. с древнегреч. Н. В. Брагинской [и др.] ; АН СССР, Ин-т философии. – М. : Мысль, 1983. – С. 53-293.
10. Аристотель. Политика / Аристотель ; [пер. С. А. Жебелева] // Сочинения. В 4 т. Т. 4 / Аристотель. ; ред. тома и авторы вступ. ст. А. И. Доватур, Ф. Х. Кессиди. – М. : Мысль, 1983. – С. 375-644.
11. Аспекты модернизации российской школы : Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования / [Е. Булин-Соколова, Э. Днепров, Е. Ленская, О. Логинова, Л. Любимов, А. Пинский (руководитель проекта)]. – М. : ГУ-ВШЭ, 2001. – 164 с.
12. Байденко В. И. Образовательный стандарт: теоретические и концептуальные основы (Опыт системного исследования) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Байденко Валентин Иванович. – М., 1999. – 298 с.

13. Балыхин Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г. А. Балыхин. – М. : ЗАО “Издательство “Экономика”, 2003. – 428 с.
14. Басаков М. И. К вопросу о сущности стандартизации / М. И. Басаков // Стандарты и качество. – 1987. – № 10. – С. 44-47.
15. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек ; [пер. с нем. В. Седелника, Н. Фёдоровой]. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
16. Бермус А. Г. Основы моделирования программ гуманитарного образования [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Исследовано в России». – Режим доступа : <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2000/047.pdf>.
17. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
18. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Жан Бодрийяр ; пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. – М. : Республика : Культурная революция, 2006. - 269 с.
19. Бойков А. Д. Процессуальное право [Электронный ресурс] / Бойков А. Д. // Энциклопедия юриста. – Академик, 2000-2010. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_law/1898/ПРОЦЕССУАЛЬНОЕ.
20. Болмэн Ли Дж., Дил Терренс Е. Рефрейминг организаций. Артистизм, выбор и лидерство / Ли Дж. Болмэн, Терренс Е. Дил. ; [пер. с англ. И. Трифонова ; ред. Г. Ивашевская]. – СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005. – 492с. – (Книги Стокгольмской школы экономики в Санкт-Петербурге).
21. Большой энциклопедический словарь / Ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : “Большая Российская энциклопедия” ; СПб. : “Норинт”, 2001. – 1456 с.

22. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К. : ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
23. Боринштейн Е. Р. Высшее (университетское) образование как глобальный объект учебно-образовательной программы "Южноукраинский еврейский университет "Хабад-Одесса" / Е. Р. Боринштейн // Международный Форум "Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: Путь к Интеграции". – Израиль : Университетский центр Ариель в Самарии, 2010. – С. 70-77.
24. Боринштейн Е. Р. Трансформация образования в XXI веке / Е. Р. Боринштейн // Матеріали студентської науково-практичної конференції "Особливості трансформації сучасного українського суспільства". – Одеса, 2011. – С. 5-11.
25. Борисовский Г. Б. Красота и стандарт / Г. Б. Борисовский. – М. : Изд-во стандартов, 1968. – 142 с.
26. Бэкон. Ф. О достоинстве и преумножении наук / Фрэнсис Бэкон // Сочинения. В 2 т. Т. 1 / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. Л. Субботина ; пер. Н. А. Фёдорова, Я. М. Боровского ; АН СССР, Ин-т философии. – М. : Мысль, 1971. – С. 85-590.
27. Бюджетний Кодекс України [Електронний ресурс] : Кодекс України від 08.07.2010 № 2456-VI : документ 2456-17, поточна редакція від 01.10.2011 на підставі 3668-17, чинний / Верховна Рада України. – К., 2011. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2456-17>.
28. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. В 2 т. Т. 1 / Борис М. Величковский. – М. : Смысл : Изд. центр «Академия», 2006. – 447 с.
29. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 26-27 червня 2007 р. м.

- Київ. / Україна – Проект «Рівний доступ до якісної освіти», Академія педагогічних наук України, Державна установа «Директорат програм розвитку освіти» Міністерства освіти і науки України. – К.: ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – 428 с.
- 30.** Витгенштейн Л. Культура и ценность / Л. Витгенштейн // *Философские работы*. В 2 ч. Ч. 1 / Л. Витгенштейн ; сост., вступ. ст., коммент. М. С. Козловой ; перев. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеева. – М. : Гнозис, 1994. – С. 406-492.
- 31.** Вікторов В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософ. Наук : спец. 09.00.10 “Філософія освіти” / В. Г. Вікторов. – К., 2006. – 30 с.
- 32.** Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : монографія / В. Г. Вікторов ; Ін-т вищ. освіти. – Дніпропетровськ : Пороги, 2005. – 286, [2] с.
- 33.** Габермас Ю. Ідея Університету – навчальні процеси / Юрген Габермас // *Ідея Університету : антологія* / упоряд.: М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 187-210.
- 34.** Габермас Ю. Про суб’єкта історії. Деякі міркування щодо хибних альтернатив / Юрген Габермас // *Комунікативна практична філософія* / А. М. Єрмоленко. – К. : Лібра, 1999. – С. 346-354.
- 35.** Гапон В. В. Оцінювання освітньої діяльності вищих навчальних закладів: компаративний аналіз та моделі порівняльної педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. В. Гапон. – К., 2006. – 22 с.
- 36.** Гегель Г. В. Ф. Философия права / Георг Вильгельм Фридрих Гегель ; ред. и сост. Д. А. Керимов, В. С. Нерсесянц ; пер. с немец. Б. Г.

- Столпнера, М. И. Левиной ; АН СССР, Ин-т философии. – М.: Мысль, 1990. – 526 с.
- 37.** Гегель. О научных способах исследования естественного права, его месте в практической философии и его отношении к науке о позитивном праве // Политические произведения / Гегель ; ред. кол.: Д. А. Керимов, Л. С. Мамут, В. С. Нерсесянц. – М. : Наука, 1978. – С. 185-275.
- 38.** Георгеску Д. Курикулярна філософія двадцять першого століття: що старого і нового? / Дакмара Георгеску // Постметодика. – 2006. – № 3(67). – С. 2-17.
- 39.** Герасимова Е. М. Філософія загальнокультурного контексту постмодерністської концепції освіти / Е. М. Герасимова // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 42-48.
- 40.** Гершунский Б. С. Методологические проблемы стандартизации в образовании / Б. С. Гершунский, В. М. Березовский // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 27-30.
- 41.** Гесиод. Труды и дни / пер. В. Вересаева // Полное собрание текстов. Поэмы. Фрагменты / Гесиод ; вступ. ст. В. Н. Ярхо ; коммент. О. П. Цыбенко и В. Н. Ярхо. – М. : Лабиринт, 2001. – С. 51-76.
- 42.** Гессе Г. Игра в бисер / Герман Гессе ; пер. с нем. С. К. Апта. – М. : АСТ : Астрель, 2011. – 544 с.
- 43.** Гинецинский В. Н. Образовательный стандарт – проблема теоретической педагогики / В. Н. Гинецинский // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 12-15.
- 44.** Гоббс Т. Левиафан или материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Гоббс Томас ; предисл. и ред. А. Ческина. – М. : Соцэкгиз, 1936. – 503 с.
- 45.** Гоббс Т. Философские основания учения о гражданине = (Elementa philosophica de cive) / Т. Гоббс ; пер. с латин. В. Погосского ; предисл. С.

- В. Котляревского. – М. : Изд. Г. А. Лемана и Б. Д. Плетнева, 1914. – XXIV, 269 с.
46. Головаха Є. Соціальні зміни в Україні та Європі: за результатами “Європейського соціального дослідження” 2005-2007 роки / Є. Головаха, А. Горбачик. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2008. – 133 с.
47. Головаха Є. Українське суспільство 1992-2008: Соціологічний моніторинг / Є. Головаха, Н. Паніна. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2008. – 84 с.
48. Гончаренко С. У. Наука і навчальний предмет. / С. У. Гончаренко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Т. 2 : Дидактика, методика, інформаційні технології / Академія педагогічних наук України. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 19-36.
49. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко Семен Устимович. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
50. Горовая В. И. Высшее педагогическое образование: проблемы и перспективы / В. И. Горовая. – Ставрополь : СГУ, 1996. – 165 с.
51. Гроций Г. О праве войны и мира. Три книги, в которых объясняются естественное право и право народов, а также принципы публичного права / Гроций Г. ; пер. с лат. А. Л. Саккетти ; [вступ. ст. А. Желудкова]. – М. : Госюриздат, 1956. – 858 с.
52. Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / Вільгельм фон Гумбольдт // Ідея Університету : антологія / упоряд.: М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 25-33.
53. Гуцу В. Проектирование базового куррикулума. Методическое пособие / Гуцу В., Кришан А. ; Министерство образования, молодежи и спорта республики Молдова, Институт педагогических и психологических наук, Национальный совет по куррикулуму и оценке. – Кишинев: "Тірсім", 1998. – 119 с.

54. Гадамер Г.-Г. Идея Университету – вчера, сегодня, завтра / Ганс-Георг Гадамер // Идея Университету : антология / упоряд.: М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 169-184.
55. Дерріда Ж. Закон достатньої підстави: Университет очима його послідовників / Жак Дерріда // Идея Университету : антология / упоряд.: М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 235-265.
56. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский ; ред. тома и авт. вступ. ст. А. Ф. Лосев ; перевод М. Л. Гаспарова. – 2-е изд. – М. : Мысль, 1986. – 571 с.
57. Дмитриева М. С. Синергетика в науке и наука языком синергетики : сборник статей / Дмитриева Маргарита Степановна ; Одес. акад. истории и философии естеств. и техн. наук. – Одесса : Астропринт, 2005. – 184 с.
58. Дробницкий О. Г. Теоретические основы этики Канта / О. Г. Дробницкий // Философия Канта и современность / Ойзерман Теодор Ильич [и др.] ; под общ. ред. Т. И. Ойзермана ; АН СССР, Ин-т философии. – М. : Мысль, 1974. – С. 103-151.
59. Ершова-Бабенко И. В. Актуальные проблемы науки и образования на рубеже тысячелетий и веков / Ершова-Бабенко И. В. // Наука і освіта. – № 3. – 2008. – С. 57–63.
60. Ершова-Бабенко И. В. Психосинергетические основания концептуально-стратегической модели высшего образования / Ершова-Бабенко И. В., Корниенко С. // Філософія освіти. – 2006. – № 2. – С. 24–35.
61. Есева Н. Д. Государственный образовательный стандарт как условие и механизм обеспечения качества профессиональной подготовки специалиста в вузе : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Есева Наталья Дмитриевна. – Ставрополь, 2005. – 188 с.

- 62.** Закон України. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Закон від 17.01.2002 № 2984-III : документ 2984-14, чинний, поточна версія - редакція від 10.02.2010, підстава 1798-17 / Верховна Рада України. – К., 2010. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
- 63.** Закон України. Про дошкільну освіту [Електронний ресурс] : Закон від 11.07.2001 № 2628-III : документ 2628-14, остання редакція від 02.05.2011 на підставі 2555-17, чинний / Верховна Рада України. – К., 2011. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
- 64.** Закон України. Про загальну середню освіту [Електронний ресурс] : Закон від 13.05.1999 № 651-XIV : документ 651-14, остання редакція від 04.10.2011 на підставі 3701-17, чинний / Верховна Рада України. – К., 2011. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=651-14>.
- 65.** Закон України. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон від 23.05.1991 № 1060-XII : документ 1060-12, остання редакція від 02.05.2011 на підставі 2555-17, чинний / Верховна Рада України. – К., 2011. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
- 66.** Закон України. Про позашкільну освіту [Електронний ресурс] : Закон від 22.06.2000 № 1841-III : документ 1841-14, остання редакція від 02.05.2011 на підставі 2555-17, чинний / Верховна Рада України. – К., 2011. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1841-14>.
- 67.** Закон України. Про професійно-технічну освіту [Електронний ресурс] : Закон від 10.02.1998 № 103/98-ВР : документ 103/98-вр, остання редакція від 04.06.2008 на підставі 309-17, чинний / Верховна Рада України. – К., 2008. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>.
- 68.** Зарубицька М. Філософський дискурс ідеї Університету: в складних лабіринтах пошуку істини / Зарубицька М. // Ідея Університету :

- антологія / упоряд.: М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 7-22.
- 69.**Згуровський М. Дипломована псевдоосвіта, або Суперечності перехідного періоду у сфері вищої освіти України [Електронний ресурс] / Михайло Згуровський // Дзеркало тижня. – 2006. – 18 лютого (№ 6). – Режим доступу : http://dt.ua/EDUCATION/diplomovana_psevdoosvita,_abo_superechnosti_perehidnogo_periodu_u_sferi_vischoyi_osviti_ukrayini-45946.html.
- 70.**Кавалеров А. И. Знание и сознание : монография / Кавалеров А. И , Байрамова Е. В. ; Южноукр. гос. педагогический ун-т им. К. Д. Ушинского. – Одесса : Астропринт, 2008. – 160 с.
- 71.**Кант И. К вечному миру / Иммануил Кант. // Соч. : в 6 т. / ред. Т. И. Ойзерман. – М. : Мысль, 1966. – Т. 6. – С. 257-309.
- 72.**Кант И. Критика практического разума / Иммануил Кант. // Соч. : в 6 т. / ред. В. Ф. Асмус. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4, ч. 1. – С. 311-501.
- 73.**Кант И. Метафизика нравов в двух частях / Иммануил Кант. // Соч. : в 6 т. / ред. В. Ф. Асмус. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4, ч. 2. – С. 107-438.
- 74.**Кант И. Об изначальном зле в человеческой природе / Иммануил Кант. // Соч. : в 6 т. / ред. В. Ф. Асмус. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4, ч. 2. – С. 5-57.
- 75.**Кант. И. Основы метафизики нравственности / Иммануил Кант. // Соч. : в 6 т. / ред. В. Ф. Асмус. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4, ч. 1. – С. 219-310.
- 76.**Кант И. Религия в пределах только разума / Кант Иммануил ; пер. с нем. Н. М. Соколова. – СПб. : Изд. В. И. Яковенко, 1908. – 214 с.
- 77.**Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – Изд. 3-е. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 288 с. – (Синергетика: от прошлого к будущему).
- 78.**Квєк Марек Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад / Марек Квєк // Ідея Університету : антологія / упоряд.:

- М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 269-291.
- 79.** Кельзен Г. Чистое учение о праве Ганса Кельзена. : сборник переводов. В 2 вып. Вып. 1. К XIII конгрессу Международной ассоциации правовой и социальной философии (Токио, 1987) / Кельзен Ганс ; перевод С. В. Лёзова, Ю. С. Пивоварова ; отв. ред. В. Н. Кудрявцев, Н. Н. Разумович.; АН СССР, ИНИОН, Отд. государства и права. – М. : [ИНИОН АН СССР], 1987. – 195 с.
- 80.** Кельзен Г. Чистое учение о праве Ганса Кельзена : сборник переводов. В 2 вып. Вып. 2 / [Кельзен Ганс ; перевод С. В. Лёзова ; отв. ред.: В. Н. Кудрявцев, Н. Н. Разумович] ; АН СССР, Ин-т научн. инф. по общ. наукам. – М. : [ИНИОН АН СССР], 1988. – 213 с.
- 81.** Керимов Т. Х. Гетерология / Т. Х. Керимов // Современный философский словарь / под общей ред. В. Е. Кемерова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Лондон ; Франкфурт-на-Майне ; Париж ; Люксембург ; Москва ; Минск : Панпринт, 1998. – С. 196-201.
- 82.** Кипп Т. История источников римского права / Теодор Кипп ; перевод А. М-ра. – Спб. : Склад издания в Юридическом Книжном магазине Н. К. Мартынова, 1908. – 152 с.
- 83.** Кісіль М. В. До питання філософії стандартів у галузі вищої освіти / М. В. Кісіль // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7, Культурологія. Релігієзнавство. Філософія / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ, 2007. – Вип. 12 (25). – С. 207-214.
- 84.** Кісіль М. В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу : дис. ... кандидата філософ. наук : 09.00.10 / Кісіль Микола Васильович. – К., 2008. – 200 с.
- 85.** Клепко С. Курикулум як проблема шкільної освіти України / Клепко С. // Виклик для України : розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го

- століття : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26-27 червня 2007 р., м. Київ. / Україна – Проект „Рівний доступ до якісної освіти”, Академія педагогічних наук України, Державна установа «Директорат програм розвитку освіти» Міністерства освіти і науки України. – К. : ТОВ УВПК "Ексоб", 2007. – С. 89-143.
- 86.** Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Ф. Клепко. – Київ ; Полтава ; Харків : ПОПОПП, 1998. – 360 с.
- 87.** Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2007. – 420 с.
- 88.** Клепко С. Ф. Український курикулум у європейському контексті і система оцінювання якості освіти / С. Ф. Клепко // Вісник „Тестування і моніторинг в освіті”. – 2008. – № 2. – С. 8–17.
- 89.** Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 328 с.
- 90.** Клепко С. Ф. Чи змінять Україну 3032 слова освітніх стандартів? / С. Ф. Клепко // Директор школи, ліцею, гімназії : науково-практичний журнал для керівників закладів освіти. – 2003. – № 3. – С. 11-16.
- 91.** Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. О. Кожаспиров. – М. : ИКЦ “МарТ”, 2005. – 448 с.
- 92.** Козловский В. В. Модернизация: от равенства к свободе / Козловский В. В., Уткин А. И., Федотова В. Г. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1995. – 279 с.
- 93.** Комар Ю. М. Стандартизація вищої освіти як складова інноваційних механізмів державного впливу на підготовку студентів управлінських спеціальностей / Ю. М. Комар // Університетські наукові записки. – 2007. – № 4(24). – С. 582-586.
- 94.** Корсак К. В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади “людина – суспільство – освіта” на початку ХХІ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец. 09.00.10 “Філософія освіти” / К. В. Корсак. – К., 2006. – 36 с.

95. Кремень В. Філософія освіти XXI століття / В. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 2-5.
96. Кремень В. Г. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В. Г. Кремень // Вища освіта України. – № 3. – 2007. – С. 9-13.
97. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
98. Крісан О. Реформа курикулуму в Румунії. Дослідження стратегій організації розвитку курикулуму у деяких європейських країнах / Олександр Крісан ; за ред. J. van Bruggen // Матеріали конференції ЮНЕСКО, 1-5 червня 1992 р., Бухарест. – Enschede : CIDREE – SLO, 1993. – С. 155-166.
99. Крісан О. Цикли змін загальноосвітнього курикулуму: від теорії до практичних реформ (на прикладі Румунії) / Олександр Крісан // Постметодика. – 2007. – № 5(75). – С. 14-22.
100. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / Ксенофонт ; [перевод, статьи и коммент. С. И. Соболевский]. – М. : Наука, 1993. – 381 с.
101. Ленем Ричард А. Електронне слово: демократія, технологія та мистецтво / Ричард А. Ленем. ; пер. з англ. А. Галушки. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 376 с. – (Серія “Зміна парадигми” ; Вип. 10).
102. Лисеенко Е. В. Обеспечение прав и свобод человека и гражданина в современной Украине / Е. В. Лисеенко // Грани. – Днепропетровск, 2005. – С. 108–113.
103. Локк Д. Два трактата о гражданском правлении // Сочинения : в 3 т. / Джон Локк ; [ред. и сост. тома, автор примеч. А. Л. Субботин ; перевод Ю. М. Давидсона и др.]. – М. : Мысль, 1988. – Т. 3. – С. 135-405.
104. Локшина О. Інноваційні тенденції розвитку змісту шкільної освіти в ЄС [Електронний ресурс] / О. Локшина // Педагогічні інновації в зарубіжній школі : матеріали науково-практичного семінару, 7 травня 2007 р., Київ / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України,

Ин-т педагогіки АПН України. – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/cont/sem/2.ppt>.

105. Лопатников Л. И. Экономико-математический словарь: Словарь современной экономической науки [Электронный ресурс] / Лопатников Л. И. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Дело, 2003. – 520 с. – Режим доступа : <http://slovari.yandex.ru/~книги/Лопатников/>.
106. Лурье С. Я. Демокрит. Тексты. Перевод. Исследования // С. Я. Лурье. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1970. – 664 с.
107. Маковельский А. Досократики. В 3 ч. Ч. 3. (Пифагорейцы, Анаксагорь и др.) / Александр Маковельский. – Казань : Издательство книжного магазина Голубева М. А., 1919. – 226 с.
108. Маковельский А. О. Софисты. В 2 вып. Вып. 1 / сост. и пер. А. О. Маковельский. – Баку : НКП Азербайджанской ССР, 1940. – 47 с.
109. Малик І. В. Технократизм в освіті ХХІ століття : монографія / І. В. Малик. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 208 с.
110. Марк Аврелий Антонин. Размышления / Марк Аврелий Антонин ; пер. и прим. А. К. Гаврилова ; изд. подготовили А. И. Доватур, А. К. Гаврилов, Ян Унт ; отв. ред. А. И. Доватур. – Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1985. – 248 с.
111. Маркс К. Манифест Коммунистической партии / К. Маркс и Ф. Энгельс ; Ин-т Маркса–Энгельса–Ленина при ЦК ВКП(б). – М. : Госполитиздат, 1950. – 72 с.
112. Мартін Гайдеггер очима сучасників / пер. з нім., додатки д. ф. н. Култаєвої ; відп. ред. к. ф. н. Л. А. Ситниченко. – К. : Стилос, 2002. – 128 с. – (Сучасна гуманітарна бібліотека).
113. Месарович М. Теория иерархических многоуровневых систем / М. Месарович, Д. Мако, И. Такахара ; пер. с англ. под. ред. И. Ф. Шахнова. – М. : Мир, 1973. – 344 с.

114. Микулинская О. С. Концептуальные аспекты актуализации куррикулума / О. С. Микулинская // Перспективи. – 2011. – № 2(48). – С. 121-127.
115. Микулинская О. С. Некоторые проблемы куррикулярного процесса в Украине / О. С. Микулинская // Матеріали сьомої Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Науковий потенціал – 2011» (Київ, 21 – 23 березня 2011 р.). Ч. 3. – К., 2011. – С. 79-83.
116. Моніторинг стандартів освіти / за ред. Альберта Тайджмана і Т. Невілла Поствейта ; пер. з англ. Ірини Пилипчук. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.
117. Монтескье Ш. О духе законов / Монтескье Шарль Луи // Избранные произведения / Монтескье Шарль Луи ; общ. ред. и вступ, ст. М. П. Баскина. – М. : Госполитиздат, 1955. – С. 157-733.
118. Морозова Л. А. Теория государства и права / Л. А. Морозова. – М. : Юристъ, 2002. – 414 с.
119. Мысык И. Г. Об особенностях института непрерывного образования в Украине / И. Г. Мысык // Філософія. Педагогіка. Суспільство : збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : Видавець О. Зень, 2011. – Вип. 2. – С. 9-22.
120. Мысык И. Г. Реформирование высшего образования в Украине: опыт и перспективы / И. Г. Мысык // Перспективи. – 2011. – № 2(48). – С. 121-127.
121. Непрерывное образование дидактических кадров сферы раннего воспитания. Базовый куррикулум / Мин. просвещения республ. Молдова, Образоват. центр «Pro Didactica» ; автор куррикулума Валентина Кику; автор методологического пособия Виорика Гораш-Постикэ. – Кишинев : [«Imprint Star» SRL], 2010. – 102 с.
122. Нерсисянц В. С. Платон / Нерсисянц Владик Сумбатович. – М. : Юрид. лит., 1984. – 104 с.

123. Нерсисянц В. С. Право – математика свободы. Опыт прошлого и перспективы / Нерсисянц В. С. ; отв. ред.: Славин М. М. – М. : Юристъ, 1996. – 160 с.
124. Нерсисянц В. С. Сократ / Нерсисянц Владик Сумбатович. – М. : ИНФРА-М : Норма, 1996. – 305, [1] с.
125. Ньюмен Д. Ідея Університету / Джон Генрі Ньюмен // Ідея Університету : антологія / упоряд.: М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 37-64.
126. Общая теория права и государства : учеб. для юрид. вузов / под ред. В. В. Лазарева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юристъ, 1996. – 472 с.
127. Олекс О. А. Управление развитием образования: организационно-педагогический аспект / О. А. Олекс. – Минск. : РИВШ, 2006 – 332 с.
128. Ортега-і-Гассет Х. Місія Університету / Ортега-і-Гассет Хосе // Ідея Університету : антологія / упоряд.: М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 67-107.
129. Памятники римского права: Законы 12таблиц. Институции Гая. Дигесты Юстиниана. – М. : Зерцало, 1997. – 608 с.
130. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Бопотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
131. Перетерский И. С. Дигесты Юстиниана. Очерки по истории составления и общая характеристика / И. С. Перетерский. – М. : Госюриздат, 1956. – 131 с.
132. Петренко В. Л. Стандарти вищої освіти у контексті Болонського процесу: історія, сучасний стан, перспективи / В. Л. Петренко // Проблеми освіти : науково-методичний збірник / М-во освіти і науки України, Наук.-метод. центр вищ. освіти. – Київ : Знання , 2005. – Вип. 45, Ч. 1 : Болонський процес в Україні. – С. 66-106.

133. Писарева Л. И. Дидактические исследования в ФРГ / Л. И. Писарева // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 96-101.
134. Письма и фрагменты Эпикура / перевод С. И. Соболевского // Материалисты Древней Греции. Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура / общ. ред. и вступ. ст. М. А. Дынника. – М. : Госполитиздат, 1955. – С. 179-236.
135. Платон. Государство / Платон ; пер. А. Н. Егунова // Собрание соч. : в 4 т. / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; РАН, Ин-т философии. – М. : Мысль, 1994. – Т. 3. – С. 79-420.
136. Платон. Законы / Платон ; пер. А. Н. Егунова // Собрание соч. : в 4 т. / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; РАН, Ин-т философии. – М. : Мысль, 1994. – Т. 4. – С. 71-437.
137. Платон. Протогор / Платон ; пер. Вл. С. Соловьева // Собрание соч. : в 4 т. / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; АН СССР, Ин-т философии. – М. : Мысль, 1990. – Т. 1. – С. 418-476.
138. Платон. Теэтет. / Платон ; пер. Т. В. Васильевой // Собрание соч. : в 4 т. / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; РАН, Ин-т философии. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2. – С. 192-274.
139. Плахов В. Д. Социальные нормы: философские основания общей теории / В. Д. Плахов. – М. : Мысль, 1985. – 254 с.
140. Плущевский М. Б. О подходе к развитию терминологии при нормативном обеспечении качества объектов / М. Б. Плущевский // Стандарты и качество. – 1993. – № 1. – С. 10-20.
141. Покровский И. А. История римского права / И. А. Покровский ; [вступ. ст., пер. с лат., науч. ред. и коммент. А. Д. Рудокваса]. – СПб.: Изд. торговый дом "Летний Сад", 1998. – 560 с.
142. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.

143. Проблемы общей теории права и государства : учебник для вузов / под общ. ред. академика РАН, д. ю. н., проф. В. С. Нерсисянца. – М. : Норма, 2004. – 832 с.
144. Проблемы теории государства и права : учебное пособие / Бережнов А. Г., Глебов А. П., Кененов А. А., Комаров С. А., и др. ; под ред. М. Н. Марченко. – М. : Юристъ, 2001. – 656 с.
145. Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки : постанова від 13 квітня 2011 р. № 495 : документ 495-2011-п, чинний, остання версія – прийняття від 13.04.2011 / Кабінет Міністрів України. – К., 2011. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/495-2011-п>.
146. Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року : постанова від 13 квітня 2011 р. N 629 : документ 629-2011-п, редакція від 13.04.2011, чинний / Кабінет Міністрів України. – К., 2011. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=629-2011-п>.
147. Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року : постанова від 27 серпня 2010 р. N 785 : документ 785-2010-п, чинний, остання версія – прийняття від 27.08.2010 / Кабінет Міністрів України. – К., 2010. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/785-2010-п>.
148. Про затвердження комплексного плану заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999-2012 роках : постанова Кабінету Міністрів України від 11 березня 1999 року № 348 : Комплексний план заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999-2012 роках // Освіта України: Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 127-137.
149. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 17 квітня 2002 року N 347/2002 : Документ 347/2002, редакція від 17.04.2002 / Президент України. – К.,

2002. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=347/2002>.
- 150.** Про схвалення концепції державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 лип. 2006 р. № 396-р. : Концепція державної програми розвитку освіти на 2006 – 2010 роки // Вища школа : науково-практичне видання. – 2006. – № 3. – С. 113-119.
- 151.** Пунченко О. П. Образование в системе философских ценностей. Монография / О. П. Пунченко, Н. О. Пунченко. – Одесса : Печатный дом : Друк Південь, 2010. – 506 с.
- 152.** Радіонова І. Американська філософія навчального плану: предметне поле та функціональні можливості / І. Радіонова // Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття / В. Андрущенко, Л. Горбунова, Л. Зязюн [та ін.] ; Акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти . – Київ : Педагогічна думка, 2007. – С. 256-289.
- 153.** Радіонова І. О. Філософія навчального плану та реалії мультикультурного суспільства : філософсько-прагматичний аспект // Науковий вісник. Серія «Філософія». – Х. : ХДПУ, 2001. – Вип. 8. – С. 20-26.
- 154.** Радіонова І. О. Філософські конструкти навчального плану : американський варіант // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія. – Харків : ХВУ, 2001. – Вип. ІХ. – С. 55-64.
- 155.** Редкин П. Г. Из лекций заслуженного профессора, доктора прав П. Г. Редкина по истории философии права в связи с историей философии вообще. В 7 т. Т. 1 / П. Г. Редкин. – СПб : Типография М. М. Стасюлевича, 1889. – XI, 442 с.
- 156.** Руссо Ж. Ж. Об общественном договоре или принципы политического права / Жан-Жак Руссо ; [перевод А. Д. Хаютина и В. С. Алексеева-Попова] // Трактаты / Жан-Жак Руссо ; изд. подготовили В.

- С. Алексеев-Попов, Ю. М. Лотман, В. А. Полторацкий, А. Д. Хаютин. – М. : Наука, 1969. – С. 151-256.
- 157.** Савиньи Ф. К. О призвании нашего времени к законодательству и правоведению / Савиньи Фридрих Карл ; пер. с нем. Л. П. Галанзы // Антология мировой правовой мысли. В 5 т. Т.3. Европа. Америка. XVII-XX вв. / Национальный общественно-научный фонд ; [рук. науч. проекта Г. Ю. Семигин ; отв. ред. О. О. Жидков]. – М. : Мысль, 1999. – С. 285-289.
- 158.** Сафонова В. Є. Інноваційні основи макроекономічного прогнозування розвитку системи вищої освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.01.01 “Економічна теорія та історія економічної думки” / В. Є. Сафонова. – К., 2006. – 20 с.
- 159.** Сейдаметова З. С. Методична система рівневої підготовки майбутніх інженерів-програмістів за спеціальністю "Інформатика" : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (з галузей знань)” / З. С. Сейдаметова. – К., 2007. – 40 с.
- 160.** Сейдаметова З. С. Подготовка инженеров-программистов по специальности "Информатика" : монография / З. С. Сейдаметова , Нац. пед. ун-т им. М. П. Драгоманова. – К. ; Симф. : Крымучпедгиз, 2007. – 480 с.
- 161.** Сей-ічі Такаянагі Послання до Всесвітнього дня стандартів 14 жовтня 2003 року. Глобальні стандарти для глобального інформаційного суспільства / Сей-ічі Такаянагі, Олівер Смут, Йошіо Уцумі // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2003. – № 4. – С.19.
- 162.** Синайский В. И. История источников римского права / В. И. Синайский. – Варшава : Типография Варшавского Учебного Округа, 1911. – 207 с., [V].
- 163.** Смирнова О. И. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования как инструмент социального

- управления развитием высшей школы : дис. ... кандидата социолог. наук : 22.00.08 / Смирнова Ольга Игоревна. – М., 2003. – 134 с.
- 164.** Соловьев Э. Ю. И. Кант: взаимодополнительность морали и права / Соловьев Эрих Юрьевич. – М. : Наука, 1992. – 210, [2] с.
- 165.** Соловьёв Э. Ю. Теория «общественного договора» и кантовское моральное обоснование права / Э. Ю. Соловьёв // Философия Канта и современность / Ойзерман Теодор Ильич [и др.] ; под общ. ред. Т. И. Ойзермана ; АН СССР, Ин-т философии. – М. : Мысль, 1974. – С. 184-235.
- 166.** «Сообщество практики» как глобальная сеть разработчиков содержания образования. Структурный документ / Международное бюро просвещения // Постметодика. – 2006. – № 4(68). – С. 18-28.
- 167.** Социальные и педагогические основы интеграции образования в современной России / Куровский В. Н., Нарзулаев С. Б., Сокуров Г. А. и др. . – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2000. – 126 с.
- 168.** Стоянов А. Методы разработки положительного права и общественное значение юристов от глоссаторов до конца XVIII столетия. – Харьков : Типография Чеховского и Зарина, 1862. – 277 с., [XXIV].
- 169.** Стрюков Г. А. Стандартизация уровня подготовки и оценивание знаний учащихся / Г. А. Стрюков // Педагогіка. – 1995. – № 6. – С. 12-15.
- 170.** Стычень Т. Что такое аксиология? / Т. Стычень // Культурология XX век : антология. : Аксиология или философское исследование природы ценностей. / отв. ред. И. Л. Галинская. – М. : ИНИОН РАН, 1996. – С. 4-11.
- 171.** Субетто А. И. Россия и человечество на перевале истории в предверии третьего тысячелетия [Электронный ресурс]. В 29 ч. Ч. 22. Доктрина Российского образования / Субетто А. И. // Академия

Тринитаризма. – М., Эл № 77-6567, публ.12644, 30.11.2005. – Режим
доступа : <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001b/00160229.htm>.

- 172.** Супрун В. В. Акредитація як механізм інноваційного стимулювання
підготовки кадрів для ринкової економіки : автореф. дис. на здобуття
наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.02.02 “Світове господарство і
міжнародні економічні відносини” / В. В. Супрун. – Донецьк, 1999. – 23
с.
- 173.** Тоффлер А. Футурошок / Алвин Тоффлер. – СПб. : Лань, 1997. – 464
с.
- 174.** Урванцев Б. А. Бегство от хаоса / Б. А. Урванцев. – Свердловск :
Средне-Уральское кн. изд-во, 1979. – 144 с.
- 175.** Філософська антропологія: екзистенціальні проблеми : наукове
видання / В. І. Шинкарук, В. Г. Табачковський, Г. І. Шалашенко [та ін.].
– К. : Педагогічна думка, 2000. – 287 с.
- 176.** Фрагменты Гераклита / пер. с древнегреч. М. А. Дынника //
Материалисты Древней Греции. Собрание текстов Гераклита,
Демокрита и Эпикура / общ. ред. и вступ. ст. М. А. Дынника. – М. :
Госполитиздат, 1955. – С. 39-52.
- 177.** Фрагменты Демокрита и свидетельства о его учении / пер. с
древнегреч. А. О. Маковельского // Материалисты Древней Греции.
Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура / общ. ред. и вступ.
ст. М. А. Дынника. – М. : Госполитиздат, 1955. – С. 53-178.
- 178.** Фрейре П. Педагогіка свободи. Етика, демократія і громадянська
мужність / Пауло Фрейре. ; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К. : Видавничий
дім "КМ Академія", 2004. – 120 с.
- 179.** Фукуяма Ф. Великий крах. Людська природа і відновлення
соціального порядку / Френсис Фукуяма. ; пер. з англ. В. Дмитрука. –
Львів : Кальварія, 2005. – 380 с.
- 180.** Цибра М. Ф. Метанойа : філософсько-етичний аспект / Цибра
Микола Федорович. – Одеса : Астропринт, 2006. – 240 с.

181. Цицерон. О государстве / пер. В. О. Горенштейн // Цицерон. Диалоги / изд. подг. И. Н. Веселовский, В. О. Горенштейн и С. Л. Утченко ; [отв. ред. С. Л. Утченко]. – М. : Наука, 1966. – С. 7-88.
182. Цицерон. О законах / пер. В. О. Горенштейн // Цицерон. Диалоги / изд. подг. И. Н. Веселовский, В. О. Горенштейн и С. Л. Утченко ; [отв. ред. С. Л. Утченко]. – М. : Наука, 1966. – С. 89-150.
183. Четвернин В. А. Современные концепции естественного права / В. А. Четвернин ; отв. ред. В. А. Туманов ; АН СССР, Ин-т государства и права. – М. : Наука, 1988. – 144 с.
184. Шершеневич Г. Ф. Общая теория права. В 4 вып. Вып. 1 / Г. Ф. Шершеневич. – М. : Издание Бр. Башмаковых, 1910. – VI, 320 с.
185. Штаммлер Р. Хозяйство и право с точки зрения материалистического понимания истории. Социально-философское исследование : пер. с нем. / Рудольф Штаммлер ; ред., пер. и сост. М. Меркушев. – СПб. : Тип. М. Меркушева, 1899. – 310 с.
186. Яковлев А. О. Інститут освіти як соціокультурна система в умовах трансформації суспільства / А. О. Яковлев, Є. А. Подольська // Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства / ред. кол. О. О. Якуба [та ін.] ; Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2001 – С. 397-404.
187. Ярославцева Е. И. Человек в контексте синергетики / Е. И. Ярославцева // Философия науки. Вып. 8 : Синергетика человекомерной реальности / отв. ред. В. И. Аршинов, Л. П. Киященко, П. Д. Тищенко ; Ин-т философии РАН. – М., 2002. – С. 256-277.
188. Ясперс К. Идея Университету / Карл Ясперс // Идея Университету : антологія / упоряд.: М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 111-165.
189. Amos Sh. A systematic View of the Science of Jurisprudence / Sheldon Amos. – London : Longmans, Green, 1872. – 545 p.

190. Auer A. Elemente aus dem modernen Naturrecht für die demokratische Gesellschaftsordnung / Alfons Auer // Das Naturrecht in der politischen Theorie / herausgegeben von Franz-Martin Schmölz. – Wien : Springer, 1963. – S. 60-68.
191. Austin J. Lectures on Jurisprudence or the Philosophy of Positive Law. In 2 vol. Vol. 1 / John Austin. – 4th ed. / rev. and edited by Robert Campbell. – London : J. Murray, 1873. – XXIII, 524 p.
192. Batiffol H. Problemes de base de Philosophie du droit / Henri Batiffol. – Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1979. – 519 p.
193. Belda P. Derecho natural / Belda P. – Madrid : Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 1974. – 195 p.
194. Bobbitt F. Curriculum of Modern Education / John Franklin Bobbitt. – New York, McGraw-Hill Book Company, inc., 1941. – XII, 419 p.
195. Bobbitt F. The Curriculum / Franklin Bobbitt. – Boston [etc.] : Houghton Mifflin Company, 1918. – VIII, 295 p.
196. Cassirer Ernst. Logos, Dike, Kosmos in der Entwicklung der griechischen Philosophie / Ernst Cassirer. – Göteborg : , Elanders boktryckeri aktiebolag 1941. – 31 S.
197. Cohn G. Existenzialismus und Rechtswissenschaft / Georg Cohn. – Basel : Helbing & Lichtenhahn, 1955. – 191 S.
198. Comprendre la pédagogie / E. Brunswic, [et al. ; sous la direction d'Henri Cormary]. – Verviers (r. de Limbourg 65) ; Marabout : Marabout université, 1975. – 255 p.
199. Curriculum landscapes and trends / edited by Jan van den Akker, Wilmaad Kuiper, Uwe Hameyer. – Dordrecht ; Boston : Kluwer Academic Publishers, 2003. – VIII, 258 p.
200. Curry Brian. Using curriculum frameworks for systemic reform / Brian Curry, Tierney Temple. – Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1992. – 39 p.

- 201.** Doll William E. A post-modern perspective on curriculum / William E. Doll, Jr. – New York : Teachers College Press, 1993. – XVI, 215 p.
- 202.** Educational psychology : a century of contributions / edited by Barry J. Zimmerman, Dale H. Schunk. – Mahwah, N. J. : L. Erlbaum Associates, 2003. – XIII, 490 p.
- 203.** Fechner E. Naturrecht und Existenzphilosophie / Erich Fechner // Naturrecht oder Rechtspositivismus? / Hrsg. von W. Maihofer. – 3 Aufl. – Darmstadt, 1981. – S. 384-404.
- 204.** Fechner E. Rechtsphilosophie. Soziologie u. Metaphysik des Rechts / Erich Fechner. – 2., unveränd. Aufl. – Tübingen : J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1962. – XX, 303 S.
- 205.** Futures Meeting the Challenge [Електронний ресурс] / Qualifications and Curriculum Authority. – Режим доступу : http://dera.ioe.ac.uk/5529/1/11493_futures_meeting_the_challenge.pdf.
- 206.** Grumet Madeleine R. Autobiography and reconceptualization / Madeleine R. Grumet // Contemporary Curriculum Discourses. Twenty Years of JCT / ed. William Pinar. – New York : Peter Lang, 1999. – P. 24-30.
- 207.** Hart H. L. A. The Concept of Law / Herbert Lionel Adolphus Hart. – Oxford : Clarendon Press, 1961. – 263 p.
- 208.** Healy Jane M. Endangered Minds: Why Our Children Don't Think / Jane M. Healy. – New York : Simon and Schuster, 1990. – 382 p.
- 209.** Heinemann F. Nomos und Physis. Herkunft und Bedeutung einer Antithese im griechischen Denken des 5. Jahrhunderts / Felix Heinemann. – Basel : F. Reinhardt, 1945. – 221, [5] p.
- 210.** Henkel H. Einführung in die Rechtsphilosophie. Grundlagen des Rechts / Heinrich Henkel. – München ; Berlin : Beck, 1964. – VI, 468 S.
- 211.** International Organization for Standardization (ISO) [Електронний ресурс] : офіційний веб-сайт. – Режим доступу : <http://www.iso.org>.

- 212.** Jaeger W. Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. In 3 Bdn. Bd 1. Die griechische Frühzeit / Werner Jaeger. – Berlin : W. de Gruyter, 1934. – 513 s.
- 213.** Kaufmann A. Rechtsphilosophie im Wandel : Stationen eines Weges / Arthur Kaufmann. – Frankfurt (am Main) : Athenäum-Verlag, 1972. – XVI, 395 S.
- 214.** Kendall John S. Content knowledge : a compendium of standards and benchmarks for K-12 education / John S. Kendall and Robert J. Marzano. – 3rd ed. – Aurora, Colo. : McREL ; Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 2000. – VIII, 682 p.
- 215.** Klepko Serhiy. Проблема стандартизации образования – компетенция стандартов и компетенция культуры / Serhiy Klepko // Procesy globalizacji a ksztacenie nauczycieli. Spojrzzenie mikdykulturowe / Redaktorzy Stanislaw Dylak, Ryszard Pkczkowski, Pam Denicolo. – Poznan ; Rzeszow : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowski, 2006. – S. 241-255.
- 216.** Klepko Serhiy. Coordination of the Curriculum Elements: Methodology and Technology / Serhiy Klepko // Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change / Edited by Alexandru Crisan. – Bucharest : Editura Educatia 2000+ and Humanitas Educational, 2006. – P. 211-220.
- 217.** Kubeš V. Grundfragen der Philosophie des Rechts / Vladimír Kubeš. – Wien ; New York : Springer, 1977. – 87 S.
- 218.** Lagemann E. An elusive science : the troubling history of education research / Ellen Condliffe Lagemann. – Chicago : University of Chicago Press, 2000. – XVII, 302 p.
- 219.** Lorca Navarrete J. F. El derecho natural, hoy : a propósito de las ficciones jurídicas / J. F. Lorca Navarrete ; prólogo, Francisco Elías de Tejada. – Madrid : Pirámide, 1976. – 110 p.

- 220.** Luf G. Grundfragen der Rechtsphilosophie und Rechtsethik : Studienjahr 2009/10 / Gerhard Luf. – Wien : Manz, 2009. – 118 S. – (Einführung in die Rechtswissenschaften und ihre Methoden : Skriptum : in 3 T. ; T. 3).
- 221.** Marcic R. Das Naturrecht als Grundnorm der Verfassung / René Marcic // Das Naturrecht in der politischen Theorie / hrsg. von Franz-Martin Schmölz. – Wien : Springer, 1963. – S. 69-90.
- 222.** Marcic R. Rechtsphilosophie : Eine Einführung / René Marcic. – Freiburg i. Br. : Rombach, 1969. – 312 S.
- 223.** Maritain J. The Rights of Man and Natural Law / Jacques Maritain ; translated by Doris C. Anson. – New York : C. Scribner's sons, 1947. – 119 p.
- 224.** Marsh Colin J. Perspectives / Colin J. Marsh. – London : Falmer, 1997. – XV, 212 p. – (Key concepts for understanding curriculum : in 2 v. / Colin J. Marsh ; v. 1 ; Falmer Press teachers' library series ; 11).
- 225.** Marsh Colin J. Planning, management and ideology / Colin J. Marsh. – London : Falmer, 1997. – XVII, 317 p. – (Key concepts for understanding curriculum ; in 2 v. / Colin J. Marsh ; v. 2 ; Falmer Press teachers' library series ; 12).
- 226.** Messner J. Das Naturrecht : Handbuch d. Gesellschaftsethik, Staatsethik u. Wirtschaftsethik / Johannes Messner. – 7., unveränd. Aufl., unveränd. Nachdr. d. 6. Aufl., [Innsbruck, Wien, München, Tyrolia-Verl., 1966] . – Berlin : Duncker und Humblot, 1984. – 1372 S.
- 227.** Morin E. Seven complex lessons in education for the future / Edgar Morin ; [translated from the French by Nidra Poller]. – Paris : UNESCO , 2001. – 95 p.
- 228.** Naucke W. Rechtsphilosophische Grundbegriffe / Wolfgang Naucke. – Frankfurt am Main : Metzner, 1982. – 149 S.
- 229.** Noddings Nel. Philosophy of education / Nel Noddings. – Boulder, Colo : Westview Press, 1995. – XIII, 226 p. – (Dimensions of philosophy series).

- 230.** Ornstein Allan C. Curriculum : Foundations, Principles, and Issues. / Allan C. Ornstein, Francis P. Hunkins. – 5th ed. – Boston : Pearson, 2009. – XV, 344 p.
- 231.** Pinar William F. Bildung and the internationalization of curriculum studies / William F. Pinar // International Conversations on Curriculum Studies. Subject, Society and Curriculum / ed. by Eero Ropo and Tero Autio. – Rotterdam [etc.] : Sense Publishers, [2009]. – P. 23-41.
- 232.** Pinar William F. The method of currere / William F. Pinar // Autobiography, Politics and Sexuality. Essays in Curriculum Theory 1972-1992 / William F. Pinar. – New York [etc.] : Peter Lang, 1994. – P. 19-27.
- 233.** Radbruch G. Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht (1946) // Radbruch G. Rechtsphilosophie. Heidelberg, 1983, S. 352.
- 234.** Robinsohn Saul B. Bildungsreform als Revision des Curriculum und: Ein strukturkonzept für Curriculumentwicklung / Saul B. Robinsohn, 5., unveränd. Aufl. – Neuwied [u. a.] : Hermann Luchterhand, 1975. – XIX, 99 p. – (Arbeitsmittel für Studium und Unterricht).
- 235.** Rode K. Geschichte der europäischen Rechtsphilosophie / Karlheinz Rode. – Düsseldorf : Werner, 1974. – X, 181 S.
- 236.** School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education / Edited by Aaron Benavot and Cecilia Braslavsky In Collaboration with Nhung Truong. – Dordrecht : Springer, 2007. – XVII, 316 p. – (CERC Studies in Comparative Education 18).
- 237.** Schwarz-Liebermann von Wahlendorf H. A. Éléments d'une introduction à la philosophie du droit / Hans Albrecht Schwarz-Liebermann von Wahlendorf. – Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1976. – 101 p.
- 238.** Siegfried W. Der Rechtsgedanke bei Aristoteles / von Walter Siegfried. – Zürich : Schulthess, 1947. – III, 99 S.

- 239.** Slattery Patrick. Postmodern Curriculum Research and Alternative Forms of Data Presentation. Public Seminar/Occasional Paper presented to The Curriculum and Pedagogy Institute of the University of Alberta 29 September 1997 [Электронный ресурс] / Patrick Slattery. – Режим доступа : <http://www.petajwhite.net/Uni/910/Legit and Representation/Representation Precs/Slattery.doc>.
- 240.** Smid, S. Einführung in die Philosophie des Rechts : zur Vorbereitung auf den Grundlagenschein und die Prüfung im Wahlfach "Rechtsphilosophie und Rechtssoziologie" / Stefan Smid. – München : Beck, 1991. – IX, 213 S.
- 241.** The curriculum studies reader / David J. Flinders and Stephen J. Thornton, editors. – 2nd ed. – New York, NY : RoutledgeFalmer, 2004. – XIV, 355 p.
- 242.** Thompson Kelvin. Constructivist Curriculum Design for Professional Development: A Review of the Literature / Kelvin Thompson // Australian Journal of Adult Learning. – 2001. – Vol. 41, N 1. – P. 94-109.
- 243.** Triche Stephen S. Reconceiving Curriculum: An Historical Approach : Ph. D. Dissertation : Date of Defense 2002-05-10 / Stephen S. Triche. – Baton Rouge, LA : Louisiana State University, 2002. – 211 p.
- 244.** Tyler Ralph. Basic principles of curriculum and instruction, syllabus for Education 360 / Prepared by Ralph W. Tyler ; University of Chicago. – Chicago, University of Chicago Press, 1950. – 83 p.
- 245.** Weinberger O. Einführung in die Rechtsphilosophie. Fakultätsinterner Studienbehelf : Skriptum für Vorlesung / Ota Weinberger, Peter Koller, Peter, Strasser. – Graz : Selbstverlag des Instituts, 1980. – 225 S.
- 246.** Zippelius R. Rechtsphilosophie. Ein Studienbuch / Reinhold Zippelius. – München : Beck, 1982. – XIII, 232 S.